

MARIA LEDZIŃSKA, JOANNA DZIAMSKA, ZUZANNA TOEPLITZ

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

OLIMPIJCZYCY W PROGACH WYŻSZEJ UCZELNI – WYZWANIA DLA REKRUTUJĄCYCH I NAUCZAJĄCYCH

Streszczenie: Tekst ma cechy opracowania teoretycznego uzupełnionego rezultatami badań. Celem analiz uczyniono ukazanie dysproporcji między bogatą refleksją teoretyczną na temat osób zdolnych a skromniejszą praktyką edukacyjną. Dostrzegając brak systemowych rozwiązań, autorki postulują konieczność objęcia nieprzerwaną i skoordynowaną opieką osób uzdolnionych na wszystkich szczeblach edukacji, także w momencie przejścia na wyższy etap kształcenia.

W rozważaniach o charakterze dedukcyjnym ujęto cztery zagadnienia. Pierwsze, najogólniejsze, to stała obecność w psychologii problematyki zdolności. Następnie nakreślono ewolucję stanowisk teoretycznych. Kolejno przedstawiono postulaty zawar-

te w dokumentach oświatowych i sposób ich realizacji w praktyce szkolnej. Czwarte zagadnienie to rozważania nad specyficzną grupą osób zdolnych, czyli laureatami i finalistami olimpiad przedmiotowych. Scharakteryzowano strategie aplikacyjne w zakresie wyboru uczelni oraz kierunków studiów, czyniąc to w sposób bardziej pogłębiony w stosunku do ubiegających się na studia w Uniwersytecie Warszawskim. Uwypuklając ich specyfikę, autorki wskazują na potrzebę transferu danych o osobach zdolnych z jednostek rekrutujących do miejsc studiowania.

Słowa kluczowe: jednostki zdolne, laureaci i finaliści olimpiad, indywidualizacja nauczania, strategie aplikacji na studia wyższe

UCZNIOWIE ZDOLNI JAKO OBIEKT ZAINTERESOWAŃ

Psychologiczne studia nad jednostkami wyróżniającymi się walorami umysłu sięgają początków tej dyscypliny nauki, wyodrębnionej z filozofii w XIX wieku (Stachowski, 2007). Nie dziwi zatem fakt kumulacji wiedzy zapisanej w wielu naukowych opracowaniach – książkach i artykułach – których nie sposób przytoczyć w skromnym opracowaniu. Rejestr tych najważniejszych znajdziemy w zestawach bibliograficznych podręczników akademickich z obszaru psychologii poznawczej, edukacyjnej i różnicowej oraz specjalistycznych monografii. Przywołujemy jedynie wybrane pozycje z ostatnich dekad, odsyłając zainteresowanych do zamieszczonych w nich źródeł (Chruszczewski, 2013; Gagne, 2005; Limont, 2010; Nęcka, 2005; Sękowski, 2000, 2004; Sternberg, 2004; Strelau, 2014; Turska, 2006). Nie sposób natomiast pominąć pionierskich prac opublikowanych w pierwszych dekadach minionego wieku (Binet, 1919; Thorndike, 1920; Terman, 1925; Spearman, 1927; Stern, 1927; Hollingworth, 1929; Grzywak-

-Kaczyńska, 1935). Zwraca uwagę z jednej strony niezmiennie zainteresowanie problematyką, z drugiej – charakterystyczne przejście od ujęć zdolności do badań nad osobami zdolnymi funkcjonującymi w konkretnym środowisku. Piszemy o tym skrótowo w dalszej części doniesienia.

Niniejszy tekst jest reprezentatywny dla tego drugiego podejścia i powstał w specyficznych okolicznościach. Po pierwsze nawiązuje do wcześniejszych inicjatyw, ilustrując stałość poczynań badawczych autorek, przy rozszerzeniu i oczywistej modyfikacji podejmowanych zagadnień (m.in. Ledzińska, 1996, 1997, 2008, 2010, 2015; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Toeplitz, 1986). Po drugie przygotowany został w efekcie współpracy reprezentantek dwóch pokoleń – studentki oraz nauczycieli akademickich, dokumentując naukową kooperację społeczności akademickiej postulowaną w uchwalonej 13 marca 2002 roku przez Senat UW Misji (<http://www.uw.edu.pl/universytet/misja-strategia-rozwoj/misja-strategia-rozwoju/misja-uw>). Po trzecie wykorzystuje wyniki analiz wykraczających poza klasyczny pomiar psychologiczny (psychometryczny).

Wieloletnie doświadczenie rekrutacyjne w pracach na poziomie Wydziału i Uczelni, dało autorkom możliwość pozyskania – z zachowaniem etycznych reguł postępowania – informacji o absolwentach szkół średnich, będących laureatami i finalistami olimpiad przedmiotowych. Aplikujący na UW ujawniają w formularzu rejestracji – oprócz danych personalnych – plany edukacyjne, zaznaczając, gdzie (na jakim kierunku/kierunkach) oraz w jakim trybie zamierzają studiować. To te deklaracje wraz z informacjami o uczestnictwie w konkursach przedmiotowych i postępach szkolnych (świadectwo maturalne) – z pominięciem wszystkich tzw. danych wrażliwych – stały się przedmiotem analiz. Przyjęty sposób procedowania – analiza dokumentacji – jest znany w psychologii i ma walor komplementarny wobec postępowania diagnostycznego opartego na bezpośrednim kontakcie z wykorzystaniem profesjonalnych narzędzi pomiaru (Paluchowski, 2006; Stemplewska-Żakowicz, 2009).

Wśród uczniów szkół średnich znajdują się osoby o wysokich wynikach w nauce i wiedzy wykraczającej poza program nauczania. Zachęca się ich do uczestnictwa w olimpiadach przedmiotowych, dających możliwość potwierdzenia kompetencji. Jednakże podstawowym motywem podejmowania wysiłku jest możliwość wybrania dalszej ścieżki kształcenia. W ten sposób spostrzega to Ministerstwo Edukacji Narodowej, a także Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, na stronach internetowych można znaleźć przede wszystkim informacje o przywilejach związanych z udziałem w olimpiadach przedmiotowych wszystkich szczebli (np. <https://irk.uw.edu.pl>). Wybrani docierają do finałów, a najlepsi zostają laureatami olimpiad szczebla centralnego. Nazwani skrótowo „olimpijczykami”, są obiektem zainteresowań badaczy różnych specjalności, zwłaszcza pedagogów, socjologów i psychologów. Niestety, przynajmniej w warunkach polskich, zainteresowanie to jedynie w minimalnym stopniu obejmuje dalsze losy tej wyjątkowo uzdolnionej i motywowanej młodzieży.

OD POMIARU ZDOLNOŚCI DO BADANIA OSÓB ZDOLNYCH – EWOLUCJA STANOWISK PSYCHOLOGICZNYCH

Trudno nie dostrzec zmiany ujęć psychologicznych, zapoczątkowanej w drugiej połowie minionego wieku (Ledzińska, 1996, 2008). Przez pierwsze dziesięciolecia koncentrowano się przede wszystkim na zdolnościach; ich istocie, rodzajach, pomiarze, możliwościach rozwoju, związkach z powodzeniem, w tym osiągnięciami w nauce. Każdy

z obszarów badań ma wielu przedstawicieli i bogatą dokumentację. Przybliżamy jedynie wybrane kwestie podstawowe, tj. definicje i koncepcje badań. Główne definicje można sprowadzić do czterech podstawowych ujęć:

- a) zdolności to rodzaj różnic indywidualnych tłumaczących odmienne osiągnięcia w podobnych sytuacjach;
- b) zdolności jako umiejętność wykonywania określonych zadań lub jako potencjalność albo maksymalny poziom sprawności osiągany dzięki wrodzonym zaansom;
- c) zdolności to względnie trwałe cechy procesów poznawczych decydujące o wysokim poziomie osiągnięć w rozwiązywaniu zadań (sedno ujęcia poznawczego);
- d) zdolności jako podstawowe właściwości indywidualne, dzięki którym można kształtować pozostałe umiejętności (Pietrasiński, 1969).

Zwolennicy bliskiej nam opcji poznawczej akcentują specyfikę zdolności, na którą składa się: dobra koncentracja uwagi, skuteczne selekcjonowanie informacji na etapie ich odbioru, efektywne przyswajanie nowych treści, sprawność myślenia, dostosowywanie sposobów działania do charakteru zadań, ofensywność wobec sytuacji problemowych, wytrwałość (Ledzińska, 1996). Wysoką rangę nadaje się umiejętnościom „wyższego rzędu” zwanych meta-poznawczymi, do których zalicza się planowanie czynności, ich monitorowanie, samoregulację oraz samokontrolę (Ledzińska, Czerniawska, 2011).

Prace na temat roli zdolności, w tym inteligencji pojmowanej jako ich zespół, zwięźliście kłarowny wniosek. Stanowią one warunek konieczny, ale niewystarczający do osiągnięcia powodzenia (Stern, 1927). Wskazywano na istotne znaczenie czynników emocjonalno-motywacyjnych i kontekstowych, wyznaczających wspólnie dynamikę i efekty funkcjonowania. Nowatorską propozycję szerokiego ujmowania inteligencji, eksponującą m.in. rolę komponentu społecznego, przedłożył w latach 20. XX w. Thorndike. Jego myśl nie została jednak podjęta od razu, mimo że nawiązywali do niej liczni badacze (m.in. Guilford, 1967). Wielkie idee dojrzewają powoli – wymagają odpowiedniego klimatu społecznego oraz zdecydowanych kontynuatorów. Należało do nich Howard Gardner (2002), autor koncepcji inteligencji wielorakiej (siedem odmian), wśród których znalazła się także intra- oraz interpersonalna. We wcześniejszych pracach pisał jeszcze o inteligencji egzystencjalnej, którą nazwał „kandydacką”, ze względu na brak dostatecznych dowodów na jej istnienie, a dodatkowo wspominał także o możliwości istnienia inteligencji duchowej i moralnej (Gardner, 1999).

Pozaintelektualny wyznacznik efektywności – traktowany jako wartość dodana – stawiał badaczy przed kwestią sposobu powiązania różnych sfer psychiki. Ich integracja okazała się możliwa dopiero na gruncie nowego ujęcia przedmiotu badań. Stał się nim człowiek, a nie wybrane sfery jego psychiki (Ledzińska, 1996). Tej modyfikacji towarzyszyło znaczne poszerzenie pola analiz, narodziny nowych koncepcji oraz tworzenie modeli funkcjonowania osób zdolnych. Z pierwszą propozycją wystąpił Raymond Cattell (1975), który twierdził, że zdolności i osobowość mają wspólne podłoże. Zaproponował zatem, by jednostkę zdolną ujmować w szerszym planie, tworzoną przez osobowość, a nie przez sferę poznawczą, która stanowi zaledwie jej część. Do tego pomysłu nawiązała m.in. Maria Tyszkowa (1990), opracowując oryginalny model, uwzględniający zdolności, osobowość i aktywność własną w ich wzajemnych związkach genetycznych i funkcjonalnych. Autorzy innych modeli (Renzulli, 1984; Monks, 1985) uwzględniali koincydencję właściwości podmiotu (zdolności, motywy, twórcze myślenie) oraz kontekstu społecznego (akceptacja, oczekiwania, współpraca) jako współwyznaczników wysokich osiągnięć.

Po etapie tworzenia modeli nastał czas nowych, innych jakościowo rozwiązań, tj. poszukiwania struktur łączących „rozum i serce”, umysł i osobowość. Jedną z najbardziej popularnych propozycji stanowiło bez wątpienia wyróżnienie nowej odmiany inteligencji, opatrzonej przymiotnikiem „emocjonalna” (Mayer, Salovey, 1997). Studia nad nią cieszą się dziś dużą popularnością (Matczak, Knopp, 2013). Wielu badaczy prowadzi też prace nad psychospołecznym funkcjonowaniem osób zdolnych, czyniąc przedmiotem diagnozy – oprócz walorów umysłu – osobowość lub jej ogniwa, np. system wartości, dobrostan psychiczny (m.in. Wołpiuk-Ochocińska, 2008; Knopik, 2012; Łubianka, Sękowski, w druku).

UCZNIOWIE ZDOLNI W DOKUMENTACH OŚWIATOWYCH I PRAKTYCE SZKOLNEJ

Łączenie pracy badawczej i dydaktycznej skupiło naszą uwagę na instytucjonalnej trosce o osoby zdolne. Z tego powodu odwołujemy się zarówno do oficjalnych zapisów, jak i praktyki dnia codziennego.

Uwzględniłyśmy dwie perspektywy – globalną i lokalną (polską). Dane na temat ujęcia ogólnooświatowego pochodzą z Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pracującej pod przewodnictwem Jacques’a Delors’a (*Edukacja...*, 1998). Kwestie powinności wobec jednostek zdolnych pojawiają się zarówno w tekście (korpusie) wspólnym, jak i w odrębnych wypowiedziach jedenastu ekspertów Komisji. Szczególnie donośnie wybrzmiał głos jordańskiego specjalisty In’ama Al Muftego, który stwierdził, co następuje: „żyjemy w historycznym momencie, kiedy cały świat jest teatrem doniosłych innowacji naukowych i technologicznych, zmian w dziedzinie gospodarki i polityki oraz transformacji struktur demograficznych i społecznych. [...] W tej sytuacji trzeba stworzyć inne możliwości edukacji, której treść i metody należałoby staranniej opracować, z uwzględnieniem różnic indywidualnych. Nauczyciele powinni posiadać umiejętność dostosowania się do różnorodnych potrzeb wyróżniających się uczniów. Jednym z głównych priorytetów każdej szkoły powinno stać się opracowanie i wdrażanie programów stymulujących, które oferowałyby bogaty wybór możliwości pogłębienia wiedzy, odpowiadających potrzebom uczniów najzdolniejszych. Ma to szczególne znaczenie z punktu widzenia przygotowania przyszłych przywódców, którzy będą wyznaczać kierunek trwałego rozwoju. Zwyczajny program szkolny wymaga starannych modyfikacji, aby wyróżniający się uczniowie w pełni mogli wykorzystać swoje zdolności” (tamże, s. 210–211).

W polskim dokumencie „Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013” (MENiS, 2005) jedynie lakonicznie wspomniano o uczniach zdolnych. Wytyczne co do zadań szkoły zostały uzupełnione o: wspieranie i motywowanie rozwoju zainteresowań oraz udzielanie pomocy uczniom wybitnie uzdolnionym (koła zainteresowań, opieka naukowa). Istnieje pilna potrzeba ujęć systemowych. Analiza raportów o stanie oświaty przeprowadzona przez Jana Łaszczyka (2008) pokazuje, że także wcześniej uczniowie zdolni nie znajdowali się w centrum zainteresowania władz oświatowych. Akcentowano za to kwestię wyrównywania szans edukacyjnych, eksponując troskę o uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, konieczność zapobiegania patologii itp. Ta specyficzna inklinacja, tj. wąskie i wybiórcze rozumienie procesu indywidualizacji nauczania, wymaga zdecydowanej zmiany. Warto zaznaczyć, że konieczność indywidualnego podejścia do osób zdolnych znajduje zrozumienie w środowisku

nauczycieli, z inicjatywy których powstało wiele cennych inicjatyw, które wymieniamy w dalszej części opracowania.

Jeśli zajmujemy się zdolnymi uczniami, z perspektywy edukacyjnej, to dostrzegamy przede wszystkim łatwość uczenia się; uczą się szybciej, zapamiętują więcej, efektywniej przypominają oraz wykorzystują. To na tej podstawie psychologowie formułują postulat indywidualizacji nauczania, przybierający różne formy (Limont, 2010). Sygnalizujemy jedynie te najbardziej znane i stosowane. Zazwyczaj wykorzystuje się nauczanie przyspieszone bądź wzbogacone. Polskie prawo dopuszcza udział zdolnych uczniów także w zajęciach akademickich (por. art. 140 ust. 2 ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, tekst pierwotny: Dz.U. Nr 65, poz. 385, ze zm.) oraz wydane na jego podstawie zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 1991 r. w sprawie zasad i warunków uczestniczenia wybitnie uzdolnionych uczniów w zajęciach przewidzianych tokiem studiów na kierunkach zgodnych z uzdolnieniami oraz zasad zaliczania tych zajęć (Monitor Polski Nr 10, poz. 72), a także obecnie obowiązujący art. 160 ust. 1a ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.). Zgodnie z nim uczelnia wyższa ma obowiązek ustalić w regulaminie studiów zasady dostępu i zaliczania zajęć przez uczniów szczególnie uzdolnionych. Dzięki temu mają oni możliwość realizowania części programu studiów już w trakcie nauki w liceum. Innym rozwiązaniem pozostaje indywidualny tok bądź program nauczania, zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67 z późn. zm.). Pozwala ona na szerokie dostosowanie programu nauczania do uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych ucznia.

Po przedstawieniu możliwości prawnych przywołujemy – godne uwagi – znaczące oddolne rozwiązania instytucjonalne.

Otwarcie Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie jest publiczną, ponadpodstawową szkołą ogólnokształcącą przeznaczoną dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Gimnazjum i Liceum Akademickie stanowi jedyną bezpłatną szkołę tego typu w Polsce, oferując uczniom spoza Torunia możliwość zamieszkania w internacie szkolnym (www.gimakad.torun.pl).

Powołanie sieci szkół dedykowanych uczniom zdolnym

Bazuje ona na szkole-matce, w której przygotowywane są i weryfikowane koncepcje, programy edukacyjne i wychowawcze. Stanowi swoisty poligon, po przejściu którego sprawdzone pomysły wdrażane są w pozostałych szkołach sieci. W Polsce na takich zasadach funkcjonuje utworzone w 1983 r. Towarzystwo Szkół Twórczych, dla którego punkt wyjścia stanowiła autorska szkoła Danuty Nakonecznej – LX Liceum Ogólnokształcące w Warszawie. TST powstało jako oddolny ruch oświatowy o charakterze reformatorskim. Po pewnym czasie wykiełkowały z niego inne, zbliżone inicjatywy: Towarzystwo Szkół Aktywnych i Stowarzyszenie Nauczycieli Olimpijskich.

Funkcjonowanie Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci

Działa na zasadzie non-profit od 1983 r., pozostając instytucją pozarządową. Jego celem jest upowszechnianie wiedzy o szczególnych potrzebach edukacyjnych dzieci

i młodzieży wybitnie uzdolnionej, o metodach pracy z nimi oraz tworzenie klimatu akceptacji i zrozumienia dla opieki nad uczniami zdolnymi. KFnRD zapewnia warunki instytucjonalne i materialne sprzyjające rozwojowi uzdolnień i zainteresowań uczniów. Stypendyści Funduszu nie otrzymują jednak żadnych pieniędzy w formie gotówki, mogą za to uczestniczyć bezpłatnie w organizowanych przez KFnRD warsztatach i obozach naukowych, seminariach, stażach, zagranicznych konkursach, plenerach artystycznych, obozach językowych, a także korzystać z fundowanej przez KFnRD prenumeraty czasopism naukowych.

Zawiązanie Stowarzyszenia Naukowego Collegium Invisible

Jest ono organizacją skupiającą profesorów i studentów współpracujących na zasadzie mistrz-uczeń. Swe działania kieruje także do najzdolniejszych licealistów, oferując im uczestnictwo w obozach naukowych – „Szkółach letnich” adresowanych do maturzystów-podopiecznych KFnRD – oraz udział w programie „Pierwszy Tutor”, polegającym na indywidualnej współpracy studenta-opiekuna i ucznia-podopiecznego w zakresie zainteresowań tego drugiego. Dzięki temu jeszcze przed rozpoczęciem studiów licealiści zostają wprowadzeni w zasady i metody pracy akademickiej. Innym działaniem Collegium adresowanym do wybitnie zdolnych uczniów jest projekt „Wioska Olimpijska”. Jest to obóz naukowo-integracyjny organizowany specjalnie dla laureatów olimpiad przedmiotowych oparty na sprawdzonej formule mających dłuższą tradycję „Szkół letnich”. Działalność Collegium opiera się na środkach od sponsorów oraz Fundacji na rzecz Nauki Polskiej. Członkowie Collegium działają *pro bono*.

Programy opieki nad uczniami zdolnymi powstałe w ramach inicjatyw lokalnych

Warto wymienić te regionalne programy wspierania uczniów zdolnych wdrażane w wielu województwach. Stanowią one przykład dobrej współpracy władz samorządowych i podległych im szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. Oto wybrane przykłady: *Zdolni z Pomorza*, *Mazowieckie Centra Talentu i Kariery*, *Poławiacze Perel*, *Mazowieckie Talenty*, *DiAMEnT – Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty*, *Warszawski System Wspierania Uzdolnionych WARS i SAWA*, *Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień „zDolny Ślązak”*.

Nie sposób też pominąć inicjatyw ogólnopolskich (centralnych), zwłaszcza działań Ośrodka Rozwoju Edukacji MEN. To w jego ramach realizowany jest m.in. program zatytułowany „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Zaliczono do tej grupy także osoby zdolne, a wdrażany obecnie projekt sprofilowano pod kątem modelu pracy podnoszącego efektywność kształcenia.

OLIMPIJCZYCY (FINALIŚCI I LAUREACI) JAKO GRUPA OSÓB ZDOLNYCH

Olimpiady przedmiotowe w Polsce

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (z dn. 29 stycznia 2002, Dz.U. Nr 13, poz. 125) mogą mieć one różnorodną postać. Wyróżnia się:

„1) olimpiady interdyscyplinarne – obejmujące elementy treści podstaw programowych różnych przedmiotów,

2) olimpiady przedmiotowe – obejmujące i poszerzające treści podstawy programowej jednego przedmiotu przewidzianego w ramowym planie nauczania,

3) olimpiady z przedmiotów dodatkowych – obejmujące wiedzę z przedmiotów, które mogą być nauczane jako przedmioty dodatkowe,

4) olimpiady tematyczne – związane z wybranym przedmiotem lub dziedziną wiedzy”.

Olimpiadę organizuje się jako zawody trójstopniowe:

1) pierwszy stopień (szkolne i międzyszkolne) – udział wystarcza do uzyskania oceny bardzo dobrej na zakończenie nauki przedmiotu,

2) drugi stopień (okręgowe) – uczestnictwo wymagane do uzyskania oceny celującej na zakończenie nauki przedmiotu,

3) trzeci stopień (centralne) – w zakresie wskazanym w programie danej olimpiady.

Zestaw olimpiad zwalniających z przedmiotu maturalnego ulega zmianie. Dla ilustracji przedstawiamy dane z 2016 roku. Zasady ogólne nie uległy zmianie od roku 2007.

L.p.	Nazwa olimpiady	Zwolnienie z przedmiotu
1	Olimpiada Artystyczna	
	– sekcja plastyki	historia sztuki
	– sekcja muzyki	historia muzyki
2	Olimpiada Biologiczna	Biologia
3	Olimpiada Chemiczna	Chemia
4	Olimpiada Filozoficzna	Filozofia
5	Olimpiada Fizyczna	fizyka i astronomia
6	Olimpiada Geograficzna*	Geografia
7	Olimpiada Historyczna	Historia
8	Olimpiada Informatyczna	Informatyka
9	Olimpiada Języka Angielskiego	Język angielski
10	Olimpiada Języka Białoruskiego	Język białoruski
11	Olimpiada Języka Francuskiego	Język francuski
12	Olimpiada Języka Łacińskiego	Język łaciński i kultura antyczna
13	Olimpiada Języka Niemieckiego	Język niemiecki
14	Olimpiada Języka Rosyjskiego	Język rosyjski
15	Olimpiada Literatury i Języka Polskiego	Język polski
16	Olimpiada Matematyczna	Matematyka
17	Olimpiada Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym	wiedza o społeczeństwie
18	Olimpiada Wiedzy o Unii Europejskiej	wiedza o społeczeństwie
19	Olimpiada Wiedzy o Prawach Człowieka	wiedza o społeczeństwie

Źródło: Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

Istnieją także olimpiady oraz konkursy, które co prawda nie zwalniają z przedmiotu maturalnego, ale są podstawą zwolnienia – w części lub całości – z postępowania rekrutacyjnego. Zasady te ustala każdorazowo uczelnia wyższa na wniosek jednostek prowadzących kierunki studiów. Warto pamiętać, że w zależności od kierunku studiów może to być albo całkowite zwolnienie z rekrutacji (wynik maksymalny rekrutacji), albo maksymalny wynik tylko z danego przedmiotu. Ma to niewątpliwie wpływ na podejmowane przez olimpijczyków decyzje.

Przykłady psychologicznych badań z udziałem uczestników olimpiad

Losy tzw. olimpijczyków ciekawiły polskich psychologów zainteresowanych problematyką różnic indywidualnych. Przed laty stały się przedmiotem badania Małgorzaty Siekańskiej (2004), która dotarła do 32 osób laureatów olimpiad szczebla ogólnopolskiego i miały za sobą co najmniej 3-letni staż pracy. Pomiary miały na celu poznanie związku wybitnych zdolności, umiejscowienia kontroli oraz satysfakcji z pracy. Wyniki analiz informują, że większość z respondentów deklarowała zadowolenie z pracy. Stwierdzono też częstsze – niż w populacji ogólnej – zgeneralizowane oraz wewnętrzne poczucie kontroli. Ujawniono ponadto, że 84,4% badanych skorzystało z przywileju przyjęcia na studia bez egzaminu wstępnego. W badaniu potwierdziło się też przypuszczenie, że osoby mające osiągnięcia kierunkowe wiążą z nimi swoją przyszłość oraz że ukierunkowują one ich aktywność. Zaledwie dwie osoby nie ukończyły studiów, pięć osób nie podjęło studiów doktoranckich lub je przerwało. Największą grupę (19 osób) stanowiły osoby z otwartym przewodem doktorskim, a sześć osób uzyskało stopień doktora. Autorka konkluduje, że wśród „olimpijczyków” jest znacznie większe zainteresowanie pracą naukową niż wśród pozostałych osób z wyższym wykształceniem. Dostrzegamy potrzebę kontynuowania takich badań, pamiętając o tym, że tylko na Uniwersytet Warszawski w roku 2015 aplikowało 347 olimpijczyków. Niestety brak jest danych na temat ich dalszych losów.

Olimpijczycy w drodze na Uniwersytet (Warszawski)

Problem

Joanna Dziamska zainteresowała się wcześniejszym etapem edukacji, tj. momentem aplikacji na studia wyższe. W ramach pracy magisterskiej obronionej na Uniwersytecie Warszawskim (2010) poszukiwała odpowiedzi na pytanie o to, **czy istnieją specyficzne strategie aplikacji na studia uniwersyteckie w grupie kandydatów – olimpijczyków i czy są one spójne z wiedzą o osobach zdolnych pozyskaną z badań empirycznych?** O specyfice starań na uczelnię miałyby decydować a) sprecyzowany charakter planów (kierunek kształcenia) oraz b) wiązanie uniwersyteckiej przyszłości z tematyką olimpiad. Warto podkreślić, że tak sformułowane pytania stanowią fragment ogólniejszego problemu podejmowanego przez badaczy (głównie socjologów), interesujących się w makro skali staraniami o przyjęcie na UW (por. m.in. Zajac, 2011). Zaciekał nas także fakt, czy informacje pozyskane na etapie rekrutacji docierają do wydziałów, czy też pozostają izolowane w archiwach punktów rekrutacyjnych, potwierdzając fakt fragmentacji działań szkół kolejnych szczebli. Doświadczenie autorek skłania do przypuszczeń, że nie ma w Polsce satysfakcjonującej współpracy między szkołami różnych szczebli. Oznacza to, że budując wiedzę na temat ucznia zdolnego

X – na przykład według propozycji teoretycznych przedstawionych w punkcie II lub własnej idei – nauczyciel rozpoczyna zbieranie danych od podstaw.

Podjęcie badań nad tą specjalną grupą osób zdolnych na podstawie danych z Uniwersytetu Warszawskiego ma co najmniej dwa uzasadnienia. Po pierwsze, od wielu lat, to właśnie UW jest najczęściej wybieranym przez olimpijczyków miejscem studiów. Przykładowo, w roku 2012 (rekrutacja na rok akademicki 2012/2013), spośród wszystkich laureatów i finalistów olimpiad największa grupa – 209 osób – rozpoczęła studia na UW. Na drugim miejscu znalazł się Uniwersytet Jagielloński – 190 osób, a na trzecim Akademia Górniczo-Hutnicza – 111 osób (Laureaci Olimpiad 2012/2013: <http://www.nauka.gov.pl>). Po drugie, dotarcie od odpowiednich danych z innych uczelni, czy też z odpowiednich Ministerstw okazało się praktycznie niemożliwe.

Sposób zbierania danych

Uzyskanie odpowiedzi umożliwiła – w pierwszym etapie – analiza danych o kandydatach na studia w Uniwersytecie Warszawskim z 2009 roku. Pochodziły one z oficjalnych zestawień, uzyskanych za zgodą JM Prorektor prof. dr hab. Marty Kicińskiej-Habior. Pominięto – jak już zaznaczono – wszystkie dane wrażliwe, a pozostałe poddano obróbce statystycznej. Trzy główne źródła danych to:

1. System Internetowej Rejestracji Kandydatów (IRK)

IRK stanowi elektroniczne narzędzie rekrutacji kandydatów na studia wyższe. Zainteresowani wpisują doń wymagane informacje oraz dokonują wyboru kierunku/ów, ustalając priorytety. Mogą też (i powinni) na bieżąco monitorować kolejne etapy procesu rekrutacyjnego.

2. Uczelniany System Obsługi Studentów (USOS)

USOS jest internetową platformą gromadzenia informacji o przebiegu studiów, systemem rejestracji na zajęcia oraz powszechnie przyjętym sposobem administracyjnej obsługi pracowników i studentów. Po immatrykulacji dane tych ostatnich są automatycznie przenoszone z IRK do USOS-a.

3. Biuro ds. Rekrutacji

Biuro pozostaje jednostką administracyjną Uniwersytetu Warszawskiego nadzorującą zarówno proces rekrutacyjny w Uczelni jak i działanie IRK.

Z zasobów IRK wybrano osoby, które w procesie rekrutacji podały informacje o swoich osiągnięciach w olimpiadach przedmiotowych. Utworzyły one 578 osobową grupę. Podstawowe informacje z systemu IRK na temat wymienionych kandydatów, to: płeć, wiek, rok i miejsce uzyskania matury, rodzaj olimpiady, dane o kierunkach, na jakie olimpijczycy zdecydowali się kandydować.

Z kolei z bazy USOS pobrano informacje o podjętym przez olimpijczyków kierunku studiów. Nie ma możliwości uzyskania tych informacji w inny sposób, jak tylko od samych kandydatów. Niewykluczone więc, że wśród aplikujących na UW znalazły się osoby posiadające tytuł laureata/finalisty olimpiady, ale nie ujawniające takich informacji. Zdarza się też, że w procesie rekrutacji na wybrany kierunek kandydaci nie przysługują ulgi w postępowaniu, wynikające z faktu posiadania tytułu laureata/finalisty olimpiady. W przypadku częściowego zwolnienia z postępowania rekrutacyjnego kandydat jest

bowiem zwalniany z jednego z przedmiotów, branych pod uwagę w procesie rekrutacji. Jest to jednoznaczne z przypisaniem temu przedmiotowi 100% punktów w miejsce wyników z matury. Ponieważ posiadanie tytułu finalisty lub laureata uprawnia kandydata do zwolnienia z matury z odpowiedniego przedmiotu (i już na świadectwie maturalnym widniał wynik 100%), nie istniała potrzeba dodatkowego legitymowania się w postępowaniu rekrutacyjnym zaświadczeniem o posiadanym tytule. Podanie informacji o tytułach olimpiad nie zobowiązywało jednak kandydatów do potwierdzania tej informacji w Biurze ds. Rekrutacji lub korzystania z ulg w postępowaniu rekrutacyjnym. Jak już zaznaczono informacje z IRK oraz Biura ds. Rekrutacji uzupełniano o dane z USOS-a, potwierdzając tym samym fakt **podjęcia studiów** uniwersyteckich.

Główne wyniki: stwierdzenia i komentarze

Spośród ogromnej liczby zestawionych i zanalizowanych danych przywołujemy jedynie najważniejsze rezultaty stanowiące odpowiedź na główne pytanie. Formułując stwierdzenia, oparto się na danych z roku 2008 (rekrutacja na rok akademicki 2008/2009).

Ogólna liczba olimpijczyków uczestniczących w rekrutacji na UW w roku 2008/2009 to 846 osób. Według końcowego sprawozdania z przebiegu rekrutacji, 379 spośród nich to olimpijczycy, którzy wybrali kierunek studiów i uiścili opłatę rekrutacyjną, czyniąc zadość wymaganiom formalnym (Abramczuk, 2008). Dla porównania: w roku 2007 osób takich było 376, a w roku 2015 – 347. **Liczba olimpijczyków kandydujących na studia na UW nie zmienia się znacząco w czasie** (Abramczuk, 2007).

Olimpijczycy aplikujący na UW pochodzą głównie z dużych miast (78,2%) a 21% spośród nich uczęszczało do szkół warszawskich. Podobną prawidłowość co do wysokiej reprezentacji przedstawicieli środowisk wielkomiejskich zauważyli także badacze z innych krajów (np. Ritchotte i in., 2016). Prawdopodobnie wybitnie zdolni mają większe możliwości rozwijania swoich talentów w bogatszym środowisku edukacyjnym. Dominują wśród nich mężczyźni (52,3%). Jest to interesujące zjawisko, ponieważ wskazuje, że jest to grupa różniąca się w istotny sposób od wszystkich kandydatów, w przypadku których stwierdza się znaczącą przewagę kobiet (65,5%) (Abramczuk, 2007).

Olimpijczycy mają osiągnięcia w średnio 1,1 olimpiad; zdecydowana większość (90,4%) w jednym konkursie (jedna osoba w czterech olimpiadach przedmiotowych). Najwięcej uczestniczy w olimpiadach o tematyce humanistycznej i społecznej (56,4%). Najczęściej pojawiają się w progach UW uczniowie z osiągnięciami w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego oraz w Olimpiadzie Historycznej; łącznie stanowią blisko jedną trzecią. Osoby z sukcesami w więcej niż jednej olimpiadzie, uczestniczyły w konkursach o zbliżonej tematyce.

Oznacza to być może, że wybór olimpiady nie musi być związany z dalszą ścieżką edukacyjną, ponieważ kandydaci na UW najczęściej wybierają prawo lub Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne, a z przedmiotów ścisłych Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze i informatykę. Podobnie jak w grupie wszystkich olimpijczyków, gdzie największa grupa aplikuje na informatykę i prawo. Polonistyka znajduje się dopiero na szóstym miejscu, kierunki społeczne na dziewiątym – ekonomia, a humanistyczne na siódmym – MISH i dziesiątym – historia (dane z 2015 roku – www.nauka.gov.pl).

Wszyscy respondenci zdawali tzw. nową maturę, a więc przystępowali do egzaminu dojrzałości po 2005 roku. Najwięcej osób uzyskało świadectwo dojrzałości w roku kandydowania na uczelnię. Olimpijczycy z lat wcześniejszych niż rok bieżącej aplikacji, to w znacznej mierze osoby będące już studentami UW i wybierające kolejny kierunek studiów. I pod tym względem kandydaci na UW nie różnią się od ogólnopolskiej grupy olimpijczyków (Zajac, 2011).

Niemal wszyscy (z wyjątkiem jednej osoby) kandydowali w pierwszej kolejności (tzw. najwyższy priorytet) na studia stacjonarne, nawet jeśli brali pod uwagę więcej niż jeden kierunek. Dla porównania: wśród wszystkich kandydatów na studia na UW w roku 2007, odsetek osób zainteresowanych studiami stacjonarnymi wynosił 77% (Abramczuk, 2007). W roku 2009 wskaźnik ten obniżył się do 62% (Zajac, 2009). Kandydując jedynie na studia stacjonarne olimpijczycy różnią się tym samym od pozostałych kandydatów. Warto jednak wspomnieć, że zgłoszenie aplikacji także na studia niestacjonarne nie zawsze jest związane z brakiem osiągnięć i niepewnością, czy zostanie się przyjętym. W wielu przypadkach może to być wskaźnik motywacji – jestem gotów podjąć każdy rodzaj studiów lub po prostu możliwości finansowych – stać mnie także na studia płatne. Co więcej olimpijczycy mają właściwie przyjęcie na studia zagwarantowane, nawet jeśli otrzymają maksymalny wynik tylko z jednego przedmiotu, ale z odpowiednią wagą w algorytmie rekrutacyjnym, to ich wyniki różnią się na korzyść od innych kandydatów.

Zdarza się także, choć niestety nie ma na ten temat dokładnych danych, że olimpijczycy nie korzystają ze swoich uprawnień do ulg w postępowaniu rekrutacyjnym, nie potwierdzają ich lub kandydują na kierunek nie gwarantujący ulg. Pamiętajmy jednak, że jest to młodzież wybitnie uzdolniona i zwykle ich oceny maturalne są wysokie nie tylko z wybranego w ramach olimpiady przedmiotu. Potwierdza to analiza wyników maturalnych olimpijczyków. Wybór olimpiady przedmiotowej nie zawsze świadczy o ugruntowanych preferencjach edukacyjnych. Dotyczy to nie tylko ocen, ale także liczby zdawanych przedmiotów.

Maksymalna liczba zdawanych przez olimpijczyków egzaminów maturalnych wynosi 9, podczas gdy wśród wszystkich kandydatów – 3,2. Olimpijczycy wybierają średnio 4,17 egzaminów maturalnych, zaś pozostali (nie-olimpijczycy) – 3,74 ($t = 5,6$, $p < 0,001$). Najczęściej wybieranym językiem obcym okazał się angielski, a z pozostałych przedmiotów wiedza o społeczeństwie, historia oraz matematyka.

Średnie wyniki matur olimpijczyków osiągane na poziomie podstawowym są istotnie wyższe w zestawieniu z pozostałymi kandydatami ($t = 13,8$, $p < 0,001$).

Średnie wyniki z egzaminów maturalnych, łącznie ze zwolnieniem z przedmiotu maturalnego z tytułu olimpiady, to: 82,86% ($\sigma = 11,3$) – dla poziomu podstawowego i 88,66% ($\sigma = 8,7$) – dla poziomu rozszerzonego, średnie z egzaminów maturalnych, z których olimpijczycy nie byli zwolnieni wynoszą: odpowiednio: 79% ($\sigma = 10,8$) i 78,5% ($\sigma = 10,3$) dla poziomu podstawowego i dla poziomu rozszerzonego. Oceny takie pozwalają skutecznie aplikować na większość kierunków oferowanych na UW.

ZADANIA I WYZWANIA EDUKACYJNE

Przytoczone wyniki badań uzupełniają charakterystyki osób zdolnych prezentowane w opracowaniach naukowych, o dane dotyczące planowanego sposobu studiowania. Podkreślamy raz jeszcze, pozyskane rezultaty mają wartość komplementarną i w naj-

mniej stopniu nie zastępują pomiarów empirycznych dokonywanych zgodnie z regułami warsztatu psychologicznego. Uzyskano je dzięki analizie dokumentacji umożliwiającej poznanie strategii aplikacji na UW. Postępując w ten sposób udało się uchwycić ważny moment przejścia od edukacji na poziomie szkoły średniej do kształcenia na poziomie wyższym. Zgromadzone zostały – jak sądzimy – cenne informacje, istotne gdy myśli się dwutorowo, tj. o (a) rozwoju jednostkowego potencjału i (b) szansach społecznego wykorzystania możliwości, m.in. w obszarze innowacji. Podzielamy życzenie wielu współczesnych, by znaczny kapitał ludzki stał się także kapitałem społecznym (m.in. Czapiński, 2008).

Uzyskano jasną odpowiedź na postawione pytania. Stanowiący obiekt naszych zainteresowań młodzi dorośli – laureaci i finaliści olimpiad – dysponują sprecyzowanymi, ambitnymi planami edukacyjnymi, korespondującymi z dotychczasowymi osiągnięciami. Pozostają przy tym aktywni poznawczo, a udział w konkursie nie stanowi dlań wyłącznie działania ułatwiającego otrzymanie indeksu. Pozostaje przemyślana ścieżka edukacji, działaniem zgodnym z możliwościami intelektualnymi i zainteresowaniami. Rezultaty te są spójne z przytoczonymi wcześniej wynikami Małgorzaty Siekańskiej (2004).

Ważne jest, by o uczestnikach olimpiad NIE zapominać po immatrykulacji, trwając w przekonaniu, że zdolni poradzą sobie sami. Potrzebny jest systemowy plan działań uwzględniający:

- transmisję danych o osiągnięciach osób zdolnych (udział w konkursach olimpijskich) z rejestrów rekrutacyjnych na wydziały, by wraz z początkiem roku akademickiego można było zaplanować indywidualizację nauczania;
- towarzyszenie zdolnym studentom w trakcie studiów wyższych (tutoring);
- profesjonalne wsparcie po ich ukończeniu.

Szczególnie istotne jest przyjrzenie się tym spośród olimpijczyków, których osiągnięcia nie odpowiadają potencjałowi. Chodzi o stworzenie warunków, które zapewnią przede wszystkim utrzymanie na wysokim poziomie motywacji i zaangażowania. Brak odpowiednich bodźców, zaabsorbowanie codziennym życiem poza uczelnią, są często spostrzegane jako główne przyczyny niepowodzeń (Landis, Reschly, 2013). Ważnym problemem pozostaje też odpowiedni dobór kadry – tutorów, promotorów dla osób o wyjątkowych uzdolnieniach. Nie ma wątpliwości, że na UW pracuje wielu wybitnych naukowców i dydaktyków. Pozostaje jednak pytanie, czy system kształcenia sprzyja objęciu opieką indywidualną w relacji mistrz–uczeń, tych którzy dzięki temu rozwijaliby swoje ponadprzeciętne talenty (patrz: Geake, Gross, 2008 oraz Rosemarin, 2014). Problemy te znalazły także odbicie w polskiej literaturze przedmiotu (Limont, 2013).

Coraz wyraźniej artykułuje się też postulat pracy kompleksowej z jednostkami zdolnymi, czyli stymulującej rozwój harmonijny (Knopik, 2014). Myśl tę wyraził precyzyjnie ostatnimi czasy Rektor UW prof. Marcin Pałys, w wywiadzie udzielonym „Gazecie Wyborczej” (za: UW Pismo Uczelni, 2016, s. 28): „Zależy mi, żeby na Uniwersytet trafiało jak najwięcej zdolnych ludzi w każdym wieku. Ale żeby mógł istnieć dopływ pracowników, musi istnieć też jakaś pozauniwersytecka perspektywa dla osób, które jakiś czas spędziły na uniwersytecie, a potem postanowiły robić coś nowego. A to trudne, bo w Polsce w gospodarce, administracji, w samorządach jest niezwykle mało funkcji i stanowisk, które mogłyby być pełnione przez takie osoby”. Nie ulega wątpliwości, że wypracowanie zasad współpracy trzech środowisk: uczelni, centralnych instytucji oświatowych oraz zakładów pracy stanowi pilne i ważne zadanie społeczne.

Studia nad uczestnikami, w tym finalistami i laureatami olimpiad, należałoby kontynuować. Warto prowadzić je w dłuższej perspektywie czasowej, z uwzględnieniem zamiarów edukacyjnych aplikujących na inne uczelnie. Zauważmy, że śledzenie losów osób zdolnych ma w świecie żywą tradycję, a jako przykład niech posłużą choćby studia brytyjskie opisane przez Joan Freeman (2010 – por. recenzja książki w niniejszym tomie czasopisma). Można i trzeba korzystać z doświadczeń innych ośrodków naukowych.

BIBLIOGRAFIA

- Abramczuk, K. (2007). *Strona Senatu UW*. Pobrano z lokalizacji http://senat.uw.edu.pl/files/Protokoly_2007/prot_29_zal_nr_1_rekrutacja.pdf?short.
- Abramczuk, K. (2008). Załącznik nr 1 Rekrutacja 2008. W: *Protokół nr 3 posiedzenia Senatu UW w dniu 19 listopada 2008 r.* (s. 32–52). Warszawa: Monitor UW.
- Binet, A. (1919). *Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Rozwój fizyczny i umysłowy w wieku szkolnym*. Warszawa: Druk L. Bogusławskiego.
- Cattell, R.B. (1975). *Intelligence: its structure, growth and action*. New York: North-Holland.
- Czapiński, J. (2008). Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny: polski paradoks. *Zarządzanie Publiczne*, 4, 5–28.
- Dziamska, J. (2010). Strategie aplikacyjne finalistów i laureatów olimpiad przedmiotowych planujących podjęcie studiów uniwersyteckich. Wydział Psychologii UW. Niepublikowana praca magisterska.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa* (1998). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (1993). *Spór o inteligencję człowieka*. Warszawa: IFiS PAN.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives*. London: Routledge.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. W: R.J. Sternberg, *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for 21st Century*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Janowski. Poznań: Media Rodzina.
- Geake, J.G., Gross, V.M. (2008). Teachers' Negative Affect Towards Academically Gifted Students: an Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1935). *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hollingworth, L. (1929). *Gifted Children: Their Natures and Nurture*. New York: Macmillan.
- Knopik, T. (2012). Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych. Lublin: niepublikowana praca doktorska Wydział Nauk Społecznych KUL.
- Knopik, T. (2014). *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Landis, R.N., Reschly, A.L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Education of the gifted*, 36(2), 220–249.
- Laureaci Olimpiad 2012/2013: <http://www.nauka.gov.pl>.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Ledzińska, M. (1997). Zróżnicowane możliwości i podobne postępy szkolne: problem uczniów czy nauczycieli? W: W. Piłęcka, M. Kliś (red.), *Funkcje psychologii*

- w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce (s. 47–54). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Ledzińska, M. (2008). Fakty i mity na temat uczniów zdolnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 1, 49–58.
- Ledzińska, M. (2010). Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. W: A. Sękowski, W. Klinosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63–79). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ledzińska, M. (2015). Solidarnie, czyli we wspólnocie uczniów i nauczycieli – próba refleksji. *Psychologia Wychowawcza*, 49, 159–170.
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2013). Support and Education of Gifted Students in Poland. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 66–83.
- Łaszczyk, J. (2008). Szanse rozwoju ucznia zdolnego. W: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość* (s. 71–78). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Łaszczyk, J., Jabłonowska, M. (red.). (2008). *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łubianka, B., Sękowski, A. (w druku). *Świat wartości uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Matczak, A., Knopp, K. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications* (s. 3–31). New York: Basic Books.
- Monks, F., Van Boxtel, H. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. W: J. Freeman (red.), *The psychology of the gifted children*. New York: John Wiley and Sons.
- Nęcka, E. (2005). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Paluchowski, W.J. (2006). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pałys, M. (2016). Zdolni ludzie w każdym wieku. *UW Pismo Uczelni*, 1(76), 28.
- Pietrasinski, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Renzulli, J. (1984). *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model of Creative Productivity*. University of Connecticut.
- Ritchotte, J.A., Suhr, D., Alfurayh, N.F., Graefe, A.K. (2016). An exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students: Implication for Practice. *Journal of Advanced Academics*, 27, 23–38.
- Rosemarin, S. (2014). Should the Teacher of the Gifted Be Gifted? *Gifted Education International*, 30(3), 263–270.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. nr 83, poz. 562 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (z dn. 29 stycznia 2002, Dz.U. nr 13, poz. 125).
- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A. (red.). (2004). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siekańska, M. (2004). Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych. W A.E. Sękowski, *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 115–124). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. London: Macmillan.
- Stachowski, R. (2007). *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.
- Stern, W. (1927). *Inteligencja dzieci i młodzieży*. Warszawa–Lwów: J. Cotty.
- Sternberg, R.J. (red.). (2004). *International Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013* (2005). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Strelau, J. (2014). *Różnice indywidualne. Historia, determinanty, zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar i SWPS.
- Terman, L. (1925). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford: University Press.
- Toeplitz, Z. (1986). Uczenie się a temperament. W: M. Goszczyńska (red.), *Psychologia procesów poznawczych* (s. 35–39). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Turska, D. (2006). *Od czego zależy skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- Wołpiuk-Ochocińska, A. (2008). *Wybrane aspekty funkcjonowania społecznego uczniów zdolnych. Niepublikowana praca doktorska*. Lublin: Wydział Nauk Społecznych KUL.
- Zając, T. (2011). Jak kandydaci starają się dostać na studia? Analiza strategii kandydatów na wybrane kierunki studiów na UW. *Centrum Otwartej Nauki Biblioteka Nauki*, 16, 73–104.

SCHOOL-CONTEST-PRIZE-WINNERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS – CHALLENGES FACING RECRUITMENT SPECIALISTS AND ACADEMICS

Abstract: This is a theoretical study complemented with research findings. Analysis aims to show disproportions between the extensive theoretical reflection on gifted people and the more modest educational practice. Realizing the lack of system solutions, the authors call for the need to provide gifted people with uninterrupted and coordinated support at all schooling levels, also when they transfer to higher education institutions.

The deductive discussion presents four issues. The first – most general – one refers to the permanent presence of the issue of giftedness in psychology. Then the evolution of theoretical positions is outlined. Next, the recommendations included in educational documents and the way

of carrying them out in school practice are presented. The fourth issue consists in discussing a specific group of gifted people, i.e. the winners and finalists of school competitions. It describes application strategies used in choosing a higher education institution and a field of study – with a more detailed description of Warsaw University applicants. Emphasizing the unique nature of gifted people, the authors point to the need for the transfer of data on gifted people from recruitment agencies to universities and colleges.

Key words: gifted individuals, winners and finalists of school competitions, individualization of instruction, strategies used to apply to a higher education institution