

Barbara Klasińska

Wykład w szkole wyższej : perspektywa systemologiczna

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (32-33), 56-64

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Klasińska

Wykład w szkole wyższej: perspektywa systemologiczna

W literaturze przedmiotu problematyka wykładu w szkole wyższej jest znakomicie opisana przez wielu wybitnych pedagogów-nauczycieli akademickich¹. Bogactwo i różnorodność także wskazówek metodycznych onieśmiela i równocześnie zachęca do podejmowania starań ulepszania dydaktyki akademickiej, celem zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia uniwersyteckiego².

Obiecującą propozycją modernizacji dydaktyki szkoły wyższej jest koncepcja całościowości systemowej, polegająca m.in. na integrowaniu składników kształcenia. Bowiem integrowanie jako scalanie, łączenie w całość, to nie tyleż prosta suma elementów, ale coś ponadto, co tkwi we wzajemnych więzach i relacjach między składnikami całości³.

Niniejsze opracowanie zgodnie z podejściem systemowym będzie klasycznie trójdzielne nie tylko w kompozycji, ale i w układzie treści – wykład uniwersytecki przedstawiono według jego specyfiki, rodzajów oraz struktury, a także funkcji⁴.

¹ Por. dla przykładu: F. Bereźnicki, K. Denck (red.), *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, Szczecin 1999; K. Denck, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1982; K. Denck, J. Gnitecki, *Wyznaczniki i warunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa-Lódź 1983; K. Duraj-Nowakowa, (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów: u progu reformy edukacji*, Kraków-Lowicz 1999; K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006; ; A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Białystok 2003; K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej: podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988; T. Lewowicki, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1988; W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971; S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999; J. Pótturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, tegoż, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994.

² Por. A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego: ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004; K. Denck, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.

³ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997, tejże, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.

⁴ Ponieważ dokonując systemowej analizy wybranego problemu, zjawiska czy zdarzenia zawsze stawiamy trzy podstawowe pytania. Mianowicie: 1) co to jest?, kiedy szukamy istoty i treści zjawisk, zdarzeń, pojęć itp., 2) jakie to jest?, co znaczy, iż pytamy o rodzaje i struktury tych zjawisk, pojęć, 3) czemu to służy?, gdy rozważamy funkcje rozumiejąc je dwójako – jako funkcje same w sobie oraz jako cele, rezultaty i uwarunkowania zjawisk, lub nawet procesów – por. K. Duraj-Nowakowa, *Procedura modelowania systemowego w pedagogice*, Kraków 1996.

Istota wykładu akademickiego

Wykład w szkole wyższej jest podstawową i formą i metodą kształcenia⁵. Jako forma kształcenia oznacza organizacyjną stronę w nauczaniu, czyli dobór studentów i wykładowcy, rodzaj zajęć oraz warunki miejsca i czasu pracy dydaktycznej i wychowawczej⁶.

Natomiast wykład jako metoda dotyczy czynności nauczyciela, toczących się według rozmaitych wzorców, dzięki którym wprowadza się wiadomości i kieruje ich obiegiem⁷. Jest to celowo i systematycznie stosowany sposób pracy ze studentami, który powinien im umożliwić nie tylko poznanie, czy odkrycie wiedzy, ale ponadto zdobycie umiejętności posługiwania się tą wiedzą w praktyce⁸.

Istotą wykładu jest logiczne, systematyczne i jasne przedstawienie studentom określonego problemu naukowo-dydaktycznego⁹, ustne przekazanie odpowiednio uporządkowanych wiadomości celem zaznajomienia z zasadniczymi tezami naukowymi danej dyscypliny i jej metodologią¹⁰.

Typ wykładu a jego struktura

W szkole wyższej prowadzi się wykłady kursowe i monograficzne. Wykład kursowy (zwany także kursorycznym) to ogólny przegląd danej dyscypliny w ujęciu systematycznym, zaś monograficzny służy do gruntownego przedstawienia wybranych zagadnień naukowo-badawczych, którymi aktualnie zajmuje się wykładowca¹¹.

Zarówno wykład kursowy, jak i monograficzny może przybrać charakter wykładu tradycyjnego (informacyjnego, konwencjonalnego) lub problemowego (nowoczesnego)¹².

Wykład konwencjonalny to bezpośrednie przedstawienie określonej ilości informacji w gotowej do zapamiętania postaci¹³. Powinien on funkcjonować na zasadzie sprzężenia zwrotnego pomiędzy nadawcą a odbiorcą. W wykładzie tego typu istotna jest ilość przekazywanych wiadomości, którą można i należy

⁵ F. Boreźnicki, Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej, [W:] K. W. Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, op. cit., s. 186; K. Denck, Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich, [W:] K. Duraj-Nowakowa (red.), Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów ..., op. cit., s. 215.

⁶ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001, s. 77.

⁷ K. Kruszcwski, Sztuka nauczania: czynności nauczyciela, Warszawa 1985, s. 145.

⁸ W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s. 174.

⁹ Tamże.

¹⁰ K. Denck, Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich, op. cit., s. 216.

¹¹ W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, op. cit., s. 180.

¹² M. Loboeki, Wybranc problemy wychowania: nadal aktualne, Lublin 2002, s. 315..

¹³ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, op. cit., s. 452.

regulować pojemnością pamięci słuchaczy, np. przez rozbięcie tematu na odpowiednią ilość pojedynczych informacji. Ponadto duże znaczenie ma jakość informacji, czyli kod (tzn. wyborny język i postawa wykładowcy, pomoce naukowe) i układ treści (o czym będzie mowa w dalszej części opracowania). Zaś efektywność pracy słuchacza na wykładzie konwencjonalnym zależy od nastawienia, wyrobienia recepcyjnego, zasobu posiadanych doświadczeń, wiadomości oraz sprawności myślenia. Należy pamiętać o tym, iż drugiej godzinie takiego wykładu spada aktywność słuchaczy i wykładowcy. I jeszcze jedna ważna kwestia, mianowicie notowanie wykładu informacyjnego przynosi znacznie wyższe wskaźniki recepcji, mały jest wtedy odsetek wiadomości zniekształconych¹⁴.

W zależności od dostępności podręcznika wykład tradycyjny stanowi podstawowe źródło informacji bądź uzupełnienie ich o najnowsze i aktualne zagadnienia, nie powinien jednak wyczerpywać wybranej problematyki studiów¹⁵.

Wykład konwencjonalny przy właściwej pracy wykładowcy i pewnej dozie aktywności słuchaczy (przejawiającej się np. w zadawaniu pytań anonimowych lub jawnych w formie ustnej albo pisemnej) powinien zapewnić stosunkowo wysokie rezultaty. Lecz z powodu jednostronnej aktywności odbiorców rezultaty te bywają ograniczone podawaniem spreparowanej wiedzy oraz przyswajaniem jej przez nich¹⁶. Wyjście poza te ograniczenia jest możliwe przez zmianę charakteru wykładu z tradycyjnego na problemowy.

Zaś wykład problemowy powoduje nawiązanie szerszego kontaktu wykładowcy z słuchaczami, a to przez rozszerzenie treści i zakresu aktywności słuchacza. Wyrazem tak rozszerzonej aktywności jest dialog w postaci zewnętrznej (rządziej) i wewnętrznej (bardzo często)¹⁷. Dialog jest nurtem przewodnim wykładu problemowego, służy do postawienia, rozwiązania i weryfikacji problemu naukowego. Stawia na równej płaszczyźnie mistrza i ucznia, co w dzisiejszej erze postulowania podmiotowości jest jego nieocenioną wartością. Zapewnia pełny udział słuchacza w poszukiwaniu odpowiedzi i prawdy¹⁸.

Przyczyną podwyższonej efektywności wykładu problemowego jest zwiększona aktywność studentów. Jest ta aktywność bowiem myślowym współtowarzyszeniem wykładowcy w procesie formułowania problemów i hipotez, przypominaniu i gro-

¹⁴ W. Okoń, O charakterze wykładu uniwersyteckiego, „Życie Szkoły Wyższej” 1961, nr 7/8, s. 40-46.

¹⁵ F. Bereźnicki, Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej, op. cit., s. 190.

¹⁶ W. Okoń, O charakterze wykładu uniwersyteckiego, op. cit., s. 48.

¹⁷ Dialog jako forma wykładu ma odległe tradycje. Posługiwali się nim już dwaj wielcy myśliciele przeszłości – Sokrates i Platon. Dziś niemożliwe jest prowadzenie dysputy z setką słuchaczy tak, jak to czynił ongiś Sokrates z pojedynczymi uczniami – W. Okoń: O charakterze wykładu uniwersyteckiego ..., op. cit., s. 49.

¹⁸ F. Bereźnicki, Organizacyjne formy kształcenia, op. cit., s. 192-193, M. Śnieżyński, Dialog edukacyjny, Kraków 2001.

madzeniu przesłanek oraz rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu wartości tych rozwiązań¹⁹.

W wykładzie problemowym wykładowca zazwyczaj nie wie, jaki jest zasięg i efekt aktywności słuchaczy. Może się o tym zorientować podczas kolejnego rodzaju wykładu – połączonego z ćwiczeniami. Wykład taki stanowi swoistą przeplatankę słowa mówionego przez wykładowcę (niekoniecznie *ex cathedra*) oraz działalności samych słuchaczy. Powoduje nadawanie procesowi dydaktycznemu postaci zbliżonej do postępowania badawczego, a więc przekształcania tradycyjnego przyswajania gotowej wiedzy w badawczo-odkrywcą pracę studentów. Przy czym bezpośrednia działalność słuchaczy zostaje skierowana na rozwiązywanie problemów nie tylko teoretycznych, lecz także praktycznych²⁰.

Jeszcze inną odmianą jest wykład konwersatoryjny, polegający na przeplataniu fragmentów mówionych wykładu z wypowiedziami słuchaczy, lub wykonywaniu przez nich odpowiednich zadań teoretycznych, czy praktycznych. W wykładzie tego typu wiedza przekazywana znajduje bezpośrednie zastosowanie w działaniach słuchaczy²¹.

Pozostaje do zasygnalizowania kwestia taka oto, iż każdy rodzaj i podtyp wykładu może być ponadto systematyczny, lub improwizowany²². Są to kolejne odmiany wykładu.

Każdy typ wykładu powinien mieć trójdziałną budowę wyrażającą się wstępem, rozwinięciem i zakończeniem.

Wstęp zazwyczaj obejmuje nawiązanie do treści poprzedniego wykładu w sensie rekonstrukcji i przypomnienia jego podstawowych tez. Zawiera także sformułowanie tematu, celów i zadań obecnego wykładu oraz podanie jego planu, co ukierunkowuje uwagę studentów na treści wykładu i powoduje w ich umysłach wewnętrzną łąd. Wstęp powinien być zwięzły, żywy i przejrzysty²³.

Zaś rozwinięcie tematu sprowadza się do przedstawienia jego głównych tez. Sama zaś treść wykładu może być uporządkowana w celowym układzie liniowym, koncentrycznym lub spiralnym²⁴.

Natomiast zakończenie wykładu jest jego podsumowaniem, nie powinno definitywnie zamykać tematu²⁵. Winno stanowić syntezę przedstawionego zagadnienia oraz zawierać uogólnienia, wnioski i postulaty²⁶.

¹⁹ W. Okoń, O charakterze wykładu uniwersyteckiego, op. cit., s. 49.

²⁰ Tamże.

²¹ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólniej, Warszawa 1998, s. 258.

²² W. Okoń, O charakterze wykładu ..., op. cit., s. 44-45.

²³ K. Denck, Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich, op. cit., s. 220.

²⁴ J. Jeziorska, Wybrane metody nauczania i uczenia się, Warszawa 2004, s. 33.

²⁵ Tamże.

²⁶ Por. K. Duraj-Nowakowa, Studiowanie literatury przedmiotu, Kraków 2002.

Zakończenie ukierunkowuje ponadto samodzielną pracę uczniów oraz daje informacje o wykładzie następnym. Utrzymaniu takiej więzi pomiędzy jednym a drugim wykładem sprzyja zapowiedzenie tematu następnego i wskazanie lektury stanowiącej przygotowanie do niego²⁷.

Konstrukcja wykładu tradycyjnego i problemowego różni się między sobą. Otóż wykład tradycyjny zaczyna się najczęściej od przypomnienia przez wykładawcę lub słuchaczy głównych tez poprzedniego wykładu. Potem następuje sformułowanie tematu nowego wykładu oraz podanie jego planu²⁸. Po czym odbywa się prezentacja nowego materiału, jego synteza oraz utrwalenie w formie np. zalecenia pogłębienia wiadomości przez dodatkową literaturę²⁹.

Natomiast w budowie wykładu nowoczesnego owszem następuje najpierw nawiązanie do poprzedniego wykładu, jednak dalej wprowadzamy nowy temat-problem poprzez omówienie konkretnych treści zjawisk i zastosowanie dydaktycznych środków technicznych. Dokonuje się opracowania nowego tematu-problemu na drodze poznania zmysłowego, myślowego i empirycznego ze strony studentów, zebrania opracowanego materiału, zalecenia studentom utrwalenia, względnie poszerzenia opracowanego materiału na podstawie podręczników, literatury pomocniczej i praktyki³⁰.

Konstruując wykład konieczne należy skierować uwagę na logiczny ciąg wykładu, a zatem sposób prezentacji indukcyjny (od szczegółu do ogółu) lub dedukcyjny (czyli od całości do detali). W odpowiednim miejscu i wymiarze należy posługiwać się zarówno analizą, jak i syntezą³¹.

Cele i funkcje oraz uwarunkowania wykładu

Ogólnie cele kształcenia są punktem odniesienia, do którego wszystko ma być przymierzane i według którego ma podlegać ocenie i osądowi³².

W związku z tym cele wykładu zazwyczaj obejmują dostarczanie studentom nie tylko wiedzy, ale także przeżyć intelektualnych, emocjonalnych i estetycznych³³.

Funkcje wykładu można określić jako np. poznawcze, kształtujące i wychowawcze. Co się tyczy funkcji spełnianych przez wykładawcę, to sklasyfikować je

²⁷ K. Denek, Wykład w działalności zawodowej ..., op. cit., s. 220.

²⁸ W. Okoń, O charakterze wykładu ..., op. cit., s. 43.

²⁹ K. Denek, Wykład w działalności ..., op. cit., s. 221.

³⁰ Tamże.

³¹ J. Jęzierska, Wybrane metody nauczania i uczenia się, op. cit., s. 40.

³² F. Bereźnicki, Dydaktyka kształcenia ogólnego, Kraków 2001, s. 67.

³³ F. Bereźnicki, Ku dobrej dydaktyce akademickiej, [W:] K. Denek, T. Koszyczek, P. Oleśniewicz (red.), Edukacja jutra: XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Wrocław 2006, s. 130, por. także K. Denek, Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań 1993.

można np. jako dydaktyczne, wychowawcze, a nawet opiekuńcze, ale też organizacyjne i scalające³⁴.

Natomiast okoliczności minimalizujące lub optymalizujące każdy rodzaj wykładu mogą być zewnętrzne i wewnętrzne. Wobec tego znaczenie mają płeć, wiek, wygląd zewnętrzny i zachowanie się oraz stopień naukowy i tytuły, a także rzeczywisty poziom akademicki-uniweryytecki wykładowcy. Nie bez znaczenia jest zaangażowanie emocjonalne wykładowcy w treści wykładu, życzliwy stosunek do słuchaczy, doskonały kontakt z nimi oraz traktowanie ich jako równorzędnych partnerów intelektualnych. Wykładowca powinien mieć – pożądanę – talent popularyzatorski i gawędziarski oraz autorytet naukowy³⁵.

Równie istotny będzie tok wykładu (nowoczesny, problemowy), kontrola studentów. Zaś sam rodzaj wykładu ponadto jeszcze systematyczny. Wykład musi być podporządkowany treściom zasadniczym, powinien nawiązywać do rzeczywistości, podawać przykłady zastosowania teorii do badań rzeczywistych. Winien być opracowany na wysokim poziomie naukowym oraz być łatwym do przyswojenia i przetworzenia. W cechach pozytywnych wykładu wymienia się również eksponowanie zasady świadomości i trwałości nauczania³⁶.

Zakończenie

Przeprowadzone w niniejszym opracowaniu opisy wykładu akademickiego byłyby skromne i niewystarczające z systemologicznego punktu widzenia, gdyby tylko kierować się ich kompozycją i układem treści. Ważniejsze mogą stać się projekty modyfikacji wykładów, opracowywane na przestrzeni kilku ostatnich lat w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach pod kierunkiem Prof. zw. Dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej³⁷.

Na pierwszym miejscu wymienimy zatem systemowy styl ujęcia problematyki wykładów. Czyli rozpatrywanie danego tematu-problemu w sensie jego specyfiki, rodzajów i struktur oraz funkcji³⁸. Sprzyjać temu może opracowywanie też do każdego wykładu, łączenie treści wykładu z ćwiczeniami z tego samego

³⁴ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998.

³⁵ K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, Warszawa 1968, s. 97-98, 110, tegoż, *Kształcenie w szkole wyższej: podręcznik umiejętności dydaktycznych*, op. cit.

³⁶ Tamże, s. 111.

³⁷ Opisy podejmowanych prób modernizacji dydaktyki akademickiej zawarte zostały w następujących publikacjach: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, Kielce 2006, tejże (red.), *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Kielce 2003.

³⁸ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, op. cit.

przedmiotu. Ponadto integracja treści programowych wykładów z pozostałych przedmiotów na danym kierunku i specjalności. Takie zabiegi przyczyniają się bowiem do całościowego rozumienia problematyki wykładów, umożliwiają odkrycie wzajemnych związków i zależności między treściami nie tylko pojedynczego wykładu. Sprzyjają ponadto tworzeniu systemu wiedzy „nieposzatkowanej”.

Po drugie zwróćmy uwagę na proces planowania wykładów przez systemowe ujęcie celów wykładu i ich treści, dobór zasad wychowania i nauczania oraz form wykładu, a także łączne stosowanie metod wychowania i nauczania oraz środków dydaktycznych. Bowiem proces kształcenia w szkole wyższej nie jest wyłącznie procesem nauczania, ale również i wychowania, o czym nie możemy zapominać.

Po trzecie, ważną kwestią są programy wykładów, które w naszym Zakładzie przechodziły zmiany zarówno wewnątrz, jak i w relacjach wzajemnych. Najpierw wyprecyzowaliśmy wewnętrzne struktury tych programów, czyli celów, treści nauczania wykładów i ćwiczeń oraz literatury przedmiotu. Następnie zaś szukaliśmy także relacji wzajemnych między programami poszczególnych przedmiotów studiów, co nie było zadaniem łatwym i wymagało zaangażowania całego zespołu pracowników naukowych Zakładu. Zabiegiem niezwykle rzadkim było udostępnienie tych programów studentom do codziennego użytku.

Wymienione tutaj (z konieczności w wyborze) pomysły modernizacji wykładu uniwersyteckiego będą nadal weryfikowane, bowiem obecnie w Zakładzie powstaje pokłosie w ramach kilkuletnich badań tzw. statutowych, trzeci tom opracowań systemowych ujęć pedagogiki.

Bibliografia:

- Bereźnicki F., Dydaktyka kształcenia ogólnego, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2001.
- Bereźnicki F., Denek K. (red.), Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych, Oficyna Wyd. ZCE, Szczecin 1999.
- Denek K., Ku dobrej edukacji, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń-Leszno 2005.
- Denek K., Wartości i cele edukacji szkolnej, Wyd. „Edytor”, Poznań-Toruń 1994.
- Denek K., Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, PWN, Warszawa 1982.
- Denek K., Gnitecki J., Wyznaczniki i warunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, PWN, Warszawa-Łódź 1983.

- Denek K., Koszczyk T., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra: XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, WTN, Wrocław 2006, tom. II.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wyd. "Impuls", Kraków 1998.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w pedagogice*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1996.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Wyd. UJ, Kraków 2003.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, WN WSP, Kraków 1992.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, Wyd. AŚ, Kielce 2006.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Wyd. KTN, Kielce 2003.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów: u progu reformy edukacji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków-Łowicz 1999.
- Jaskot K.W. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Wyd. „In Plus”, Szczecin 2006.
- Jeziorska J., *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, CKAW, Warszawa 2004.
- Karpińska A. (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2003.
- Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego: ujęcie pedagogiczne*, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2004.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej: podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1988.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania: czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1985.
- Kruszewski K., *Wykład w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1968.
- Lewowicki T., *Proces kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1988.
- Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania: nadal aktualne*, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *O charakterze wykładu uniwersyteckiego*, „Życie Szkoły Wyższej” 1961, nr 7/8.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Półturzycki J., *Akademicka edukacja dorosłych*, Wyd. UW, Warszawa 1994.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe „Novum”, Płock 2002.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, WN PAT, Kraków 2001.

Summary.

The study deals with the issue of the university lecture, which is the ever-present topic of still relevant and inexhaustible dissertations in the literature of the subject. There have been the attempts made to make a complete description of the lecture at the university level. First, the lecture as the form and the method of teaching was discussed. Then, there were the forms and the structures of the lectures presented. Especially, the problem and the informative ones were characterized in detail. Next, there were the aims, functions and the conditions of the lecture presented. The ending shows some plans suggested to modify the lectures and their programs from the system perspective.