

A KÖNYVTÁROSKÉPZÉS RENDSZERSZEMLÉLETŰ MODELLJE

PÁLVÖLGYI MIHÁLY

Az eltelt két-három évtizedben a társadalmi, technológiai fejlődés következtében jelentősen megváltoztak a könyvtár, könyvtáros és információs szakember szerepével kapcsolatos igények, követelmények, nem is szólva a konkurens szolgáltatások megjelenéséről.

A társadalmi és technológiai kihívásra a könyvtáros és információs szakemberképzés megfelelő választ próbál adni. Az 1980-as évek elején fordulatot jelentett, hogy bevezettük a felsőoktatás új tanterveit, átfogalmaztuk a célokat és feladatokat, az új követelményeknek megfelelően módosítottuk a tananyagot. Figyelmünket elsősorban a tartalmi kérdésekre összpontosítottuk: az egyes tantárgyak tartalmát jelentősen módosítottuk, mint például az osztályozását, az információkereső technika és a könyvtárvezetés elnevezésűt; módosítottunk az egyes tantárgycsoportok arányán; új tárgyat is bevezettünk, mint az informatikai alapokat.^{1., 2., 3.} Egy fontos kérdéscsoportot azonban nem világitottunk meg eléggé, nevezetesen azt, hogyan lehet felismert szükségletek, igények alapján megfogalmazott célokat (a szükséges ismeretek, készségek, képességek megszerzését) el-sajátíttatni. A könyvtárosképzés és továbbképzés metodikája, a taneszközök rendszere egyaránt hiányos, sok tárgy oktatásához az alapvető segédeszközök is hiányoznak. A központi erőfeszítések mellett nagy súly nehezedik az oktatókra, akik sok energiát, időt fektetnek abba, hogy tárgyuk módszertani, eszközfejlesztő problémáira megoldást találjanak. Ugyanakkor ezek az erőfeszítések gyakran koordinálatlanok, és hiányzik a tudományos igényű megközelítés, más tudományok már elért eredményeinek felhasználása a pedagógiai, vezetéstudományi, rendszerelméleti megalapozottság.

A könyvtárosok oktatásával szembeni jogos igényeket csak úgy tudjuk hatékonyan kielégíteni, ha az extenzív szakaszt felváltja az intenzív, ha a megfelelő elhelyezési, tárgyi, személyi feltételek biztosítása mellett érvényesül a rendszerelmélet, a magas fokú szervezethez, vezetéshez és fejlesztéshez.

Az oktatástechnológia – modern értelmezése – olyan rendszerszemléletű folyamatot jelent, mely az oktatási programok tervezésére, bevezetésére, értékelésére irányul, s amelynek középpontjában a tanulási eredmények állnak. *Clow* és *Cochrane* tömör megfogalmazásában, az oktatástechnológia „a tanulás és tanítás szkeptikus és rendszerszemléletű vizsgálati módja, az oktatás racionalizálásának problémamegoldó megközelítése”^{4.}

A könyvtárosképzés oktatástechnológiai szemléletű fejlesztésére az indíttatást a *Gombocz* ösztöndíj keretében a szerzőnek az 1982/1983-as tanévben a Kent State University Könyvtártudományi tanszékén való tartózkodása, illetve tanulása adta.^{5.} Az ezzel kapcsolatos elméleti alapok és alkalmazások megismerése után az 1983/1984. tanévtől kezdve a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán több tárgy oktatásában

vettük figyelembe az oktatástechnológia átfogó és részletes megállapításait. Ezekről a kutatásokról már több tanulmányt tettünk közzé.^{6.,7.,8.}

A modellek összehasonlító elemzése

A korszerű oktatástechnológiai szemlélet bevezetése a könyvtárosképzésben az 1960-as években kezdődött. Ebben nagy szerepe volt a *Journal of Education for Librarianship* című folyóiratnak, melyet 1960 óta az *Association of American Library Schools* (Amerikai Könyvtárosképző Iskolák Szövetsége) ad ki, s amely kifejezetten a képzési, oktatási célok, feladatok, módszerek, eszközök és modellek kérdéseivel foglalkozik. Újabban az *Education for Information* (Nagy-Britannia) folyóirat hasonló funkciót tölt be.

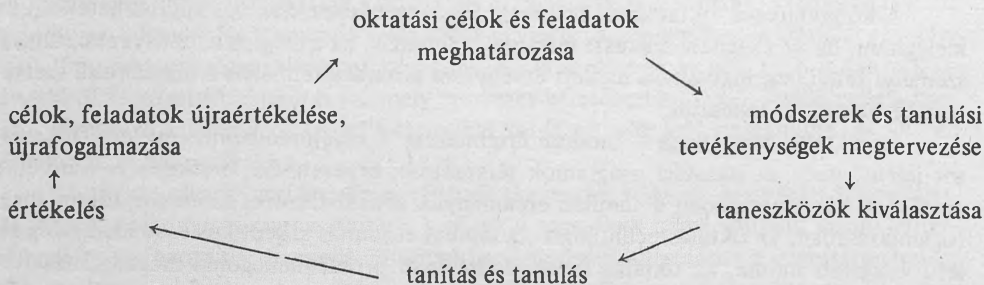
Az oktatásfejlesztés rendszerszerű megközelítésének hagyományos példája az amerikai könyvtárosképző intézményekben 6-7 évenként végrehajtott akkreditációs vizsgálat, mely a következő fő területekre koncentrál:⁹

- az oktatási program céljai és feladatai,
- tantárgyi program,
- oktatók,
- hallgatók,
- irányítás, ügyintézés, pénzügyi-gazdasági támogatás,
- elhelyezési körülmények, eszközök és berendezések.

Minden egyes fejezet a tényadatok feltárásából és az önértékelési kérdésekre adott válaszokból áll. Egy-egy jelentés 200-300 oldalas, és jó alapot jelent a továbbfejlesztés számára is.

Az 1977-ben közzétett *Walker-Montgomery*-modell egyike a könyvtár- és tájékoztatótudományban alkalmazott első átfogó ciklikus programfejlesztési modelleknek.¹⁰

A következő fő tényezőket foglalja magában:



Nagy jelentőségű a *Kazlauskas*-féle modell, amelyet 1981-ben publikáltak¹¹ azzal a céllal, hogy alapelveket és bőséges példaanyagot szolgáltatassanak a könyvtárosképzés, továbbképzés és használóképzés számára. Kazlauskas már egy új munkakör, az oktatástechnológus szemszögéből vizsgálja az oktatási programok szervezésével, tervezésével, le-

bonyolításával és értékelésével kapcsolatos teendőket. A modell a következő tényezőket fogja át:

- előzetes elemzés (szükségletek, az elsajátítandó ismeretanyag természete, tanulásméleti vonatkozások, a hallgatók jellemzői,
- az oktatási célok és teljesítményfeladatok meghatározása,
- oktatási terv készítése (a tanulási környezet megteremtése, az alkalmazott módszerek és a szükséges taneszközök kiválasztása, beszerzése vagy gyártása),
- az oktatási folyamat értékelése, elemzése, átértékelése a hatékonyság és a költséghatékonyság szempontjából,
- az oktatástechnológiai folyamat bevezetése a gyakorlatban, az eredmények, tapasztalatok cseréje, terjesztése.

Kazlauskas modellje sokban emlékeztet a Walker-Montgomery-modellre, azzal a pozitív különbséggel, hogy fő tényezőként említi az előzetes elemzést.

Mary K. *Biagini*, a Kent State University Könyvtártudományi tanszék dékánjának rendszerszemléletű könyvtárosképzési modelljében a programtervezés lépései a következők:

- problémaelemzés, a szükségletek felmérése,
- a célok megfogalmazása, (a szükségletek elemzése alapján),
- a célok rangsorolása, fontosságuk szerint,
- a feladatok megfogalmazása a célok alapján,
- stratégiák kialakítása (akcióterv- alternatívák) annak érdekében, hogy a megfogalmazott feladatokat végre lehessen hajtani,
- a stratégiák (akcióterv) bevezetése,
- folyamatos és összegző értékelés.

A franciák is hozzájárultak a modellalkotáshoz. 1983-ban a legnagyobb francia könyvtáros egyesület, az ADBS (Association des Documentalistes et Bibliothécaires Specialises) indítványára ad-hoc munkacsoportot hoztak létre „A könyvtárosképzés módszertana” elnevezéssel.¹² Nem egy a-priori pedagógiai rendszerre építettek, hanem a gyakorlat konkrét tapasztalatai alapján igyekeztek érvényes alapelveket megfogalmazni, mint például: a globális cél- és feladatrendszer megfogalmazása során figyelembe kell venni a könyvtáros szakma kettős arculatát (azt a tényt, hogy az elméleti ismeretek és a gyakorlati technikák összefonódnak); a könyvtáros ismereteket integrált formában kell oktatni, (lehetőleg kerülni kell a túlzott tantárgyakra szabdalást) mivel az információkezelő technikák egymástól mereven nem választhatók el, azok a gyakorlatban elszakíthatatlan módon összefüggnek.

R. B. *Zaaiman* a tanrend-tervezési ciklus fő tényezőit a következőkben látja:¹³

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| – helyzetelemzés, | – tanulás tartalma, |
| – oktatási célok, | – tanulási alkalmak, |
| – tanulási gyakorlat, | – értékelés. |

E modellben figyelemre méltó a tanulás előtérbe állítása.

Újabban Clow és Cochrane tett kísérletet az oktatástechnológiai rendszerelmélet alkalmazására a használóképzés és könyvtárostovábbképzés terén.¹⁴

A modell fő tényezői a következők:



A modellt felhasználják különböző ismeretanyagokat átfogó oktatócsomagok készítésére. Eközben a következő lépéssort kell bejárni:

- a háttér adatok ismertetése,
- az oktatócsomag létrehozásának szükségességét indokló tényezők,
- célpopuláció (felhasználók köre) és az előzetes követelmények,
- célok és feladatok megfogalmazása,
- az oktatócsomag tartalma,
- oktatási, tanulási módszerek,
- taneszközszükséglet,
- a hallgatói teljesítmény értékelési eljárásai,
- az oktatástechnológiai folyamat bevezetése,
- a modell értékelése,
- összefoglaló megjegyzések, lehetséges problematikus esetek.

A fent ismertetett oktatástechnológiai modellek mellett, főleg az egyes tárgyak oktatásában fontos szerepet játszik a problémamegoldó modell. Mary K. Biagini a problémaelemzés logikai sorrendjét leíró oktatási segédletében ezt a következők szerint állapítja meg:¹⁵

- a probléma meghatározása, terjedelme,
- a probléma természete, mi vezetett a jelenlegi problémához, az okok vizsgálata (ok-okozati összefüggések feltárása),
- a probléma hatásai (súlya, hatósugara),
- a probléma elemzése, az egyes tényezők feltárása,
- megoldási stratégiák („mit lehet tenni?”, hogyan lehet megoldani a problémát?),
- a megoldások elemzése (hatásos-e, mik a lehetséges következmények?).

A problémamegoldó modellben kétfajta struktúra létezik: a makrostruktúra (mely a fenti hat lépést foglalja magában), a mikrostruktúra az alkalmazott műveleteket jelenti

és a következőket foglalja magában: észlelés, érzékelés, megfigyelés, felismerés, emlékezés, ismeretreprodukálás, megértés, értelmezés, meghatározás, konkretizálás, absztrakció, osztályozás, felosztás, kiegészítés, individualizálás, generalizálás, összehasonlítás, analógia, összefüggések feltárása, analízis-szintézis, értékelés.

Végül szervezési-vezetési szempontból figyelemre méltó az oktatásvezetési-szervezési modell¹⁶, mely a következő tényezőkből áll:

- a helyzet, probléma elemzése, feltárása, előzetes követelmények,
- az oktatási célok és feladatok megfogalmazása,
- a tanulási és munkafeltételek biztosítása (elvi feltételek: előírások, információk, ismeretek áramlása), személyi és anyagi, technikai, elhelyezési feltételek megteremtése,
- a tanulói tevékenységek megtervezése, megszervezése a feladatok folyamatos, optimális végrehajtása érdekében,
- a racionális szervezeti struktúrák és a tanulási, a gyakorlási és munkaformák biztosítása,
- az információs rendszer kialakítása (ismeretek, vélemények áramlása, tanszéki értekezletek, konzultációk stb.) az informált döntéshozatal érdekében,
- a folyamatos fejlődés biztosítása, az alapvető tevékenységek állandóságának, biztonságos egyensúlyának megőrzése úgy, hogy közben nyitott csatornák legyenek az új eszmék, elképzelések, követelmények, vélemények, változások befogadására,
- a végrehajtás szabályozása, ellenőrzése, értékelése, a folyamatok mérhetősége alapján,
- az oktatásvezetés képzettségének fejlesztése, módszereinek tökéletesítése, (önművelés, képzés, továbbképzés által); a társadalmi és szűkebb környezet által felkínált együttműködési anyagi-tárgyi-személyi lehetőségek ésszerű és eredményes kiaknázása,
- az oktatási szervezet képviselője, kapcsolatainak biztosítása.

A fenti modellek szintézise segítségével megfelelő választ tudunk adni a könyvtáros és információs szakemberképzéssel szembeni társadalmi és technológiai kihívásra. A modellben feltárt tényezőket gondosan tanulmányozni kell, és súlyuknak megfelelően figyelembe venni.

A szintetizált modell a következő lépésekből áll:

- probléma, igény, szükséglet és tendenciaelemzés,
- az adott oktatási program tartalma, a tananyag követelményei,
- a személyi tényező elemzése,
- az általános célok megfogalmazása, a teljesítményfeladatok meghatározása,
- oktatásstervezés,
- vezetési terv, hasznosítás, eredmények terjesztése, cseréje.

Probléma, igény, szükséglet és tendencielemzés

E lépés során minden, az adott oktatási program bevezetését indokló, arra hatást gyakorló tényezőt elemezni kell és szembevetni mindazon társadalmi, gazdasági, politikai, oktatási és technológiai tendenciákkal, amelyek hatást gyakorolnak a könyvtáros és információs szakember szerepére. Figyelemre méltó e vonatkozásban *Cronin* provokatív cikke,¹⁷ mely 13 olyan kérdést sorol fel, amelyben alapvető változtatásokra van szükség a könyvtár- és tájékoztatótudományi képzésben (pl. a történelmi visszaillesztő szemlélet elégtelensége, az oktatási pluralizmus és szakmai szétszóródás, az állandó továbbképzés szükségessége, az információs technológia tudomásulvétele stb.). A legtöbb tanulmány kiemeli az információs forradalom következményeként az információtechnológiai ismeretek oktatásával kapcsolatos alapvető változásokat.¹⁸

Pontosan ismerni kell a könyvtáros-információs szakember szerepeit, és ehhez kell kidolgozni a szükséges ismereteket, készségeket, képességeket, és el kell készíteni ezek jegyzékét.¹⁹

A helyzetelemzés, a trendtanulmányok elvégzése az első, alapvető lépés az oktatástechnológiai folyamatban.

Az adott oktatási program tartalma, a tananyag követelményei

Át kell tekinteni az oktatni kívánt tárgy, téma sajátos mennyiségi, minőségi, szerkezeti tényezőit, és az ezekből adódó teendőket. Meg kell állapítani az előzetesen megkívánt ismeretek körét, a megtanulandó ismeretek és készségek hierarchiáját, meg kell fogalmazni a tananyag elsajátításával kapcsolatos magatartásfeladatokat.²⁰

A személyi tényező elemzése

A. A képzésben, továbbképzésben, használóképzésben részt vevők jellemzői: életkor, nem, előzetes tanulmányi és munkatapasztalat, könyvtárhasználati készség, tanulási és megismerési stílus, motivációs szint, intellektuális képesség, társadalmi és anyagi háttér, cél, elképzelés.

E tanulói, hallgatói jellemzőket vizsgálva, nagyon eltérő, heterogén kép alakul ki akár egyes évfolyamokat, akár egyes csoportokat vizsgálunk. Az oktatás érettségét bizonyítja, ha a tanulói jellemzőket és igényeket a képzési programban integrálni tudják már a feladatjelölések, módszerek és taneszközök megválasztása során.

B. A képzésben részt vevő oktatók, tanárok, gyakorlatvezető könyvtárosok stb. jellemzői. A szakirodalom viszonylag sokat ír erről, de az eddigi modellekben nem kapott megfelelő helyet. Az amerikai akkreditációs vizsgálatok²¹ foglalkoznak standardok kialakításával e szerepkörrel kapcsolatban, megfogalmazzák a szükséges kompetenciákat az egyes oktatók és tanszékek szintjén. Az oktatók külső értékelése, illetve a belső önértékelés fényt deríthet mind a pozitívumokra, mind a negatívumokra, és meghatározhatja a

fejlesztés irányait, teendőit. Olyan kérdéseket kell itt elemezni, mint az oktató szakismereete, munkatapasztalata, tanulási és kognitív stílusa, motivációs szintje, ambíciója, életkora, társadalmi és szociális helyzete és újabban (az információs forradalommal összefüggésben) információtechnológiai készsége.

A koegzisztencia pedagógiai pszichológiai elve értelmében²² egy adott személy esetében e jellemzők nagyon eltérőek lehetnek, de az oktatói kollektíva szintjén – megfelelő kiválasztással – biztosítható az egyensúly, a munkatársak erőneire épülő program megfogalmazásának lehetősége.

Az általános célok és a teljesítményfeladatok megfogalmazása

A. Az általános célok megfogalmazása az előzetes elemzés alapján lehetséges. Az átfogó céloknak azokat az eredményeket kell tükrözniük, melyeket a tanulóktól az oktatás végére elvárunk. A céloknak tükrözniük kell az igény és követelményfelmérések eredményeit, és alkalmazkodni kell a könyvtáros és információs szakma „megrendeléseire”.

B. A teljesítményfeladatok megfogalmazása közvetlenül a célokból következik. Egyes hazai szerzők – például *Vári* – a teljesítményfeladatokat mérhető céloknak nevezik.²² A teljesítményfeladatok szerepe a teljesítményképes tudás (ismeretek, készségek, képességek) kialakításában elvitathatatlan. Minden egyes tantárgy, témakör vonatkozásában fontos a modern taxonómiai szemléletnek megfelelő feladatrendszer kimunkálása. Eközben a hangsúlyt a személyiségfejlesztésre, a kognitív követelmények teljességén (emlékezetfejlesztés, megértés, alkalmazás, magasabbrendű műveletek) belül az értékelő kritikai gondolkodásra, problémamegoldásra, kreatív gondolkodásra kell helyezni.²³

A feladatrendszer kimunkálása során tekintettel kell lenni a pedagógiai és vezetéstudományi elvekre: a tanuló legyen birtokában a feladat megoldásához szükséges ismereteknek, készségeknek; értse meg a feladat lényegét, a feladatban rejlő problémát; ismerje a feladat megoldásához vezető módszereket és technikákat; álljanak rendelkezésére a szükséges eszközök, feltételek, körülmények, idő, szervezeti keretek, módszerek; a feladat mennyisége legyen optimális; megoldását rövid időn belül kövesse ellenőrzés, értékelés, megerősítés; ehhez kapcsolódva a feladat megoldása legyen mérhető, megfigyelhető. Végül: a feladat megoldása során mindvégig biztosítani kell a megfelelő motivációs szintet.

Oktatástervezés

A célok, feladatok, teljesítménykövetelmények megfogalmazása után kezdődik a programtervezés, a konkrét program szervezése. Ennek során össze kell vetni a tényleges hallgatók preferenciáit (tanulási stílusát, auditív-vizuális preferenciáját stb.) a meglévő eszközökkel, módszerekkel. Biztosítani kell a megfelelő elhelyezési, technikai feltételeket, időkereteket, szervezési formákat és módszereket. Gondoskodni kell az észlelés, kommunikáció szempontjából legmegfelelőbb taneszközök áttekintéséről, beszerzéséről, illetve

gyártásáról. E tekintetben az első lépés a rendelkezésre álló taneszközök minél szélesebb körű áttekintése, melyre magyar viszonylatban is vannak példák.^{24, 25}

Fontos, hogy az önálló, a kiscsoportos és a frontális tanulási formák helyes arányait megtaláljuk.

Értékelés

Tervet kell kidolgozni a programhatékonyság mérésére. Az értékelést különböző szinteken kell megtervezni:

- elérték-e a hallgatók a kitűzött célokat, feladatokat? megfelelnek-e a kitűzött követelményeknek? (ha nem, miért nem?)
- költséghatékony-e a program?
- hogyan értékelik a hallgatók a programot?

Az értékelés kritériumait részletesen és világosan kell megfogalmazni. Az értékelés segít a tervezésben, emeli az oktatási program relevanciáját, megbízhatóságát, és tájékoztat arról, hogy egy adott oktatási program sikeres volt-e, és ha nem, mik voltak a sikertelenség okai, és hogyan fejleszthető tovább a program.

Az USA-ban külön oktatástervezői szakemberek lépnek be az oktatásba (instructional design specialist), akik a szaktanárokkal, illetve tanulókkal (hallgatókkal) való együttműködés (megfigyelés, interjú stb.) alapján jelentősen hozzájárulhatnak az oktatás minőségének emeléséhez.

A könyvtár- és tájékoztatástudományi képzés standard munkájának tekinthető F. W. Lancaster műve,²⁶ amely 1983-ban már másodszer jelent meg, és az alapelveken túl példákat is tartalmaz a szükségletelemzés, tervezés, programkivitelezés, teljesítményelemzés, hasznonelemzés köréből.

Vezetési terv, az eredmények hasznosítása, terjesztése, cseréje

A vezetési terv gyakorlati vonatkozású, azt a kérdést vizsgálja, hogyan fejlesszük ki és vezessük be a modellnek megfelelő oktatási programot a gyakorlatban. Fő kérdések: idő, elhelyezés, személyi, tárgyi, technikai feltételek kiválasztása, biztosítása. Minden egyes (korábban ismertett) lépés során szükség van a gyakorlati bevezetéssel kapcsolatos előkészítésre, optimális alternatívák kiválasztására.

Az oktatástechnológiai modell fontos eleme a témakörben folyó kutatások és eredmények megvitatása, kölcsönös megismerése, konkretizálása az egyes tantárgyak, tantárgyi modulok vonatkozásában.²⁷ Ebből a szempontból van nagy jelentősége a brit-magyar szemináriumnak is, melynek éppen az az egyik sarkallatos kérdése, hogyan lehet a társadalom és a szakma kihívására a képzés megújításával, elveinek, módszereinek, technológiájának korszerűsítésével választ adni.

IRODALOM

1. TÓTH Gyula: A főiskolai könyvtárosképzés megújítása. = Könyvtári Figyelő, 30. évf. 1984. 5. sz. 464–476. p.
2. A könyvtár szak programja. Szerk.: TÓTH Gyula. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1985.
3. LÁZÁR Péter: Könyvtárosok és információs szakemberek hazai képzésének tartalmi kérdései: A Művelődési Minisztérium számára készített jelentés, Bp. 1983. nov.
4. CLOW, David – COCHRANE, Clive: User education and staff training in a continubus education programme = Education for Information, 1986. no.4. p. 19.
5. PÁLVÖLGYI Mihály: Az amerikai könyvtárosképzés = Könyvtáros, 1984. 8. sz. 473–479. p.
6. PÁLVÖLGYI Mihály: A könyvtárosképzés oktatástechnológiája = Könyvtári Figyelő, 31. évf. 1985. 3. sz. 269–278. p.
7. PÁLVÖLGYI Mihály: Osztályozás és információkereső technika: Egy tantárgy oktatásának lehetőségei = Könyvtári Figyelő, 32. évf. 1986. 5. sz. 497–510. p.
8. PÁLVÖLGYI Mihály – TÓTH Györgyi: Idegen nyelvek oktatása a főiskolai könyvtárosképzésben = Könyvtári Figyelő, 33. évf. 1987. 2. sz. 164–173. p.
9. Self-study: a guide to the process and to the preparation of a report for the Committee on accreditation of the American Library Association (Under the standards for accreditation, 1972, rev. 1981. (Chicago, ill., American Library Association, 1981, II, 35. p.)
10. WALKER, Thomas – MONTGOMERY, Kay Paula: Teaching library media skills, Littleton, Col, Libraries Unlimited, 1977. p. 15.
11. KAZLAUSKAS, Edward John: Intructional technology for library and information science: A guide for education, bibliographic instruction and training. School of Library and Information Management, University of Southern California, 1981. 306. p.
12. MANIEZ, Jacques: Outline of a methodology for training in librarianship = Education for Information, 3. 1985. p. 51–54.
13. ZAIMAN, R. B.: Rationale kurikulumontwerp en die rol van die situasie analise. = South African Journal of Library and Information Science, 54. vol. no.1. p. 1–10. ismert. KDSZ, 1986. 3. sz. 26. p. 86/622 „Az ésszerű tanrendelrendezés és elemzés szerepe” címen.
14. i.m./4/ p. 19.
15. BIAGINI, Mary K.: A logical sequence in which to analyze a problem, Kent, Oh. School of Library Science, Kent State University, 1982. p. 1.
16. KOVÁCS Sándor: Vezetéstudományi ismeretek. Bp, Tankönyvkiadó 1982. 28 p. felhasználásával.

17. CRONIN, B.: The education and training of information workers = South African Journal of Library and Information Science, 53. vol., 1985. no. 3., p. 124–128. ismert. KDSZ, 1986. 2. sz. 19. p. 86/342 „Információs dolgozók oktatása és továbbképzése” címen.
18. i.m./3/ p. 87–88.
19. GRIFFITHS, J. M.: Our competencies defined: a progress report and sampling = American Libraries, 15. vol., no. 1. 1984. p. 43–45. ismert. Zoltán Imre: A könyvtárosok szakmai felkészültségének tartalma = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 1985. 1–2. sz. 72–75. p.
20. i.m./1., 2., 3./
21. i.m./9/p. 6–7.
22. Pszichológiai alapfogalmak kisenciklopédiája. szerk.: BARTHA Lajos. 6. kiad. Bp, Tankönyvkiadó, 1984. 191. p.
23. BÁTHORY Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp, Tankönyvkiadó, 1985. 117 p.
24. PÁLVÖLGYI Mihály: Nem hagyományos információhordozók a könyvtár szak oktatásában. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1985. 30 p. kézirat.
25. A könyvtárosképzés audiovizuális taneszközei. Szerk.: TÓTH Dezső, Összeáll. BORIÁN Beatrix, DONÁTH Katalin, M. stb. Veszprém, Országos Oktatástechnikai Központ, 1987. 68 p. (Témabibliográfiák, 23.)
26. LANCASTER, Frederick Wilfrid: Guidelines for the evaluation of training courses, workshops and seminars. 2 nd. ed. Paris, Unesco, 1983. 129 p. BEP-83/WS/3/.
27. A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Könyvtár Tanszékén rendszeresen sor kerül az egyes tantárgyak, tantárgyi csoportok oktatási tapasztalatainak megvitatására, melyeken a hallgatók, gyakorlatvezető tanárok és az oktatók egyaránt részt vesznek.