

## ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat a tanulás, a motiváció és a halogatás fogalmait járja körül a távoktatás, az online módon megvalósított tanulás tükrében. A Covid-19 okozta pandémia az egész világot olyan kihívások elé állította, amelyek által a bezártság, az izoláció és az interneten keresztüli kapcsolattartás terjedt el. Ez alól az oktatás sem volt kivétel, mely a vészhelyzet által kiváltott távoktatás formáját vette fel. Az online oktatás főként abban tér el a tradicionálistól, hogy elmarad a fizikai jelenléttel párosuló társas kapcsolat és számos lehetőség a segítségkéréssel kapcsolatban is (akár a tanártól, akár a társaktól). Ezért lényeges azt feltárni, hogy az oktatás és a tanulás hogyan módosul ebben az esetben, valamint a motiváció és a halogatás hogyan jelentkezik ilyen körülmények között.

Kulcsszavak: motiváció, halogatás, tanulás, online

## ABSTRACT

The paper deals with learning, motivation and procrastination in the mirror of distance and online learning. The Covid-19 pandemics challenged the whole world and we witnessed lockdowns, isolation and internet-aided relationship maintenance. Education was not an exception to this, as it was reshaped into emergency remote teaching/learning. Online education is different from traditional, as it lacks physically present social connection and many opportunities for seeking help (from the teacher/educator or peers). Keeping this in mind, it is important to reveal how education and teaching modifies in this occasion and how motivation and procrastination functions in these circumstances.

Keywords: motivation, procrastination, learning, online

## SAŽETAK

Rad se bavi pojmovima učenja, motivacije i prokrastinacije u ogledalu udaljenog podučavanja i onlajn učenja. Pandemija Covid-19 je bila izazov za ceo svet, rasprostranjene pojave su bile policijski čas i izolacija, kao i održavanje odnosa preko interneta. Ni sistem obrazovanja nije bio izuzetak, koji je modifikovao svoj pojavni oblik u vanredno udaljeno učenje i podučavanje. Onlajn učenje se najviše razlikuje od tradicionalnog u tome da u ovoj formi ne postoji direktni, preko fizičkog prisustva ostvaren društveni kontakt, kao ni mnoge mogućnosti koje su povezane sa traženjem pomoći (od učitelja/nastavnika, a i od vršnjaka). Iz ovog razloga je veoma bitno istražiti kako se menja učenje i podučavanje u ovim okolnostima i kako funkcioniše motivacija i prokrastinacija u ovakvim uslovima.

Ključne reči: motivacija, prokrastinacija, učenje, onlajn



**GRABOVAC BEÁTA  
NÁMESZTOVSZKI ZSOLT  
KALMÁR LAURA  
KOVÁCS CINTIA**

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű  
Tanítóképző Kar, Szabadka  
beata.grabovac@magister.uns.ac.rs

## TANULÁS, MOTIVÁCIÓ ÉS HALOGATÁS AZ ONLINE TÉRBEN<sup>1</sup>

*Learning, motivation and procrastination  
in the online space*

*Učenje, motivacija i prokrastinacija u onlajn prostoru*

<sup>1</sup> Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság (2020–2021): 42-451-2825/2020-01: Модел и методе примене учења на даљину на Учитељском факултету на мађарском наставном језику (Model and methods of implementing distance learning at the Hungarian Language Teacher Training Faculty)

A Covid-pandémia az egész világot arra kényszerítette, hogy új működésmódokat, viselkedéseket és szokásokat sajátítson el. A társas távolságtartás, a karantén, az egymástól való elszigeteltség és az otthonmaradás kényszerítő feltétele az oktatási intézmények munkáját is merőben megváltoztatta, egyik napról a másikra. Az órátartást fizikai jelenléttel nélkülöző, egymástól távoli, digitális formában kellett megoldani különböző platformok segítségével (pl. Zoom, Skype, Microsoft Teams), melyek lehetővé tették azt, hogy otthoni környezetből is folytatódhasson az oktatás. Ily módon megvalósulhatott a tananyag átadása videokonferenciák megtartásán, prezentációmegosztás, interaktív előadások tartásán, ppt-k, videók, pdf és egyéb dokumentumok küldésén keresztül a virtuális térben, a fizikai kontaktus elkerülésének feltételét betartva.

Dhawan (2020) szerint a virtuális világ általános előnye a pandémia alatt az, hogy a virtuális eszközök és az internet lehetővé tette, hogy az emberek:

- otthonról is dolgozzanak, videokonferencián keresztül gyűlésszenek,
- a társas távolságtartást a virtuális kapcsolattartás enyhítse,
- megvalósítsák az online tanulást/óratartást.

Az online tanulás – definíció szerint – részben vagy teljes egészében az internethez kötött (Means és társai, 2009). Means és társai (2009) metaelemzése mutatta ki, hogy az online tanulás valamivel hatékonyabb a tradicionálisnál, azzal, hogy az élő és online módszereket ötvöző kombinált oktatás az, amely ezen előnyökhöz vezetett a korábbi kutatási eredmények alapján. Ez a fajta hibrid oktatás egy praktikus útja a tanítás megvalósításának, mivel ötvözi az online és az offline tanítást oly módon, hogy az elméleti órák online, a gyakorlatok pedig élőben valósulnak meg (Mukhtar és társai, 2020).

Dhawan (2020) az online oktatás hátrányaira is rávilágítva kiemeli, hogy a családok eltérő digitális felvérteztsége mélyítheti a szakadékot a tanulók között, csökkentve az előnytelenebb helyzetben levők esélyeit.

Danchikov és társai (2021) szerint a hallgatók készenléte az online oktatásra három tényezőtől függ:

1. az online tanulási mód előnyben részesítése a tradicionálissal szemben a tanulók körében,
2. a hallgatók/tanulók magabiztossága az elektronikus kommunikációs eszközök használatát és az internetkapcsolatot illetően,
3. az autonóm tanuláshoz kapcsolódó képességeiktől.

Az online oktatás/tanulás Dhawan (2020) szerint pozitív és negatív hatásokkal is jár:

1. erősségei/előnyei: rugalmas a használata az időt és a helyet illetően, nagy közönséghez eljuthat, a kurzusok, tartalmak sokasága jellemzi, benne van az azonnali visszajelzés lehetősége;
2. a gyengeségek/hátrányok közé sorolhatóak: a technikai követelmények, a tanulók képességei és magabiztossága, időgazdálkodás, figyelemelterelődés, frusztráció, szorongás, zavarodottság;
3. a lehetőségek: az innováció és a digitális fejlődés, a rugalmas programok kialakítása, a problémamegoldás, kritikai gondolkodás, az alkalmazkodóképesség fejlődése, a korosztály limitálatlansága és az újító pedagógiai megközelítés;
4. a felhasználókat váró kihívások: egyenlőtlen háttér-infrastruktúra, az oktatás minősége, digitális írástudatlanság, digitális elkülönülés, költséges (Dhawan, 2020).

A távoktatás két alapvető formája a szinkron és az aszinkron forma (Ploj Vrtič és társai, 2021): az első azt jelenti, hogy valós időben, valamilyen időbeosztás és órarend szerint, de virtuális módon történik az oktatás, míg a második esetében ppt-k, dokumentumok, előre felvett hanganyagok, videók kerülnek kiküldésre, élőszóban bemutatott előadás és lehetséges szóbeli interakció nélkül.

A pandémia ideje alatt az internet és az említett platformok segítségével nem állt le minden szinten az élet, de megváltozott, specifikus átállásokat igényelt. A tanároknak online előadásokra kellett készülniük, a hallgatóknak, diákoknak pedig azt kellett elfogadniuk, hogy otthoni környezetben hallgassák végig az előadásokat, és később otthon tanuljanak. Az utóbbinak előfeltétele, hogy – nagyrészt csak önmagukra számítva – fenntartsák a saját tanulással kapcsolatos motivációjukat, és magas szinten legyenek az önálló tanuláshoz szükséges képességeik, ún. önszabályozott tanulást végezzenek.

Az önszabályozott tanulás (angolul: self-regulated learning) Zimmerman (2000) szerint célra irányuló öngenerált gondolatokat, érzéseket és viselkedéseket foglal magába. Az ilyen tanulók proaktívan tanulnak, mert „tudatában vannak erősségeiknek és gyengeségeiknek, valamint a személyes célok és a feladathoz kapcsolódó stratégiák vezérik őket”,

és ezek a tanulók állandóan monitorozzák a tanuláshoz kapcsolódó viselkedéseiket az illetően, hogy a célhoz közelebb viszi-e őket, valamint értékeli saját előrehaladásukat is (Zimmerman, 2002, 66). A szerző szerint az önszabályozott tanulás magába foglalja a képességeket, az öntudatosságot, az önmotivációt és a képességek gyakorlatban való használatát.

Az önszabályozott tanulás komponensei (Zimmerman, 2002):

1. a specifikus és közeli célok megfogalmazása, kiválasztása;
2. hatékony stratégiák kijelölése a cél eléréséhez kapcsolódóan;
3. a teljesítmény monitorozása az előrehaladást illetően;
4. a fizikai és társas környezet átstrukturálása annak érdekében, hogy mindez sikeres céléléréshez vezessen;
5. a hatékonyságot és sikerességet biztosító időmenedzsmet;
6. önértékelés a használt módszerekkel kapcsolatban;
7. az eredmény okainak beazonosítása;
8. új módszerek bevezetése.

A folyamat három fő fázisa Zimmerman (2002) szerint az előzetes átgondolás (almozzanatok: a feladat elemzése – pl. célmeghatározás; az önmotivációval kapcsolatos személyes hiedelmek – pl. önhatékonyság, vagyis a személyes véleményünk a képességeinkről), a végrehajtó fázis (önkontroll – pl. figyelemirányítás; önmegfigyelés – pl. a tanulásra felhasznált idő feljegyzése), önreflexiós fázis (önítélet – pl. önreflexió; önreakció – pl. elégedettség önmagunkkal). Ezek a folyamatok azt igénylik, hogy állandóan figyeljük önmagunkat, és értékeljük azt, hogy megfelelő-e az előrehaladás.

Arra fókuszálva, hogy a gyakorlatban a távoktatás hogyan realizálódott, Ploj Vrtič és társai (2021) kutatása azt mutatta meg, hogy a távoktatás *bárho*l és *bármikor* jellemzői közül a *bárho*l kritérium valósult meg Szlovéniában, mivel a szinkron oktatás dominált videokonferencián keresztül. Eredményeik arra is rámutattak, hogy ebben az esetben a kisebb csoportokkal valósítható meg az egyénre szabott munkamód.

A tanulás eredményességére a motiváció szintje is lényegesen kihat. Keller 1983-as (Keller, 1983 alapján Kim és Frick, 2011) ARCS modellje (attention – figyelem, relevance – jelentőség, confidence – önbizalom, satisfaction – elégedettség) azt feltételezi, hogy a tanítás akkor motiváló, ha felkelti a tanuló figyelmét és fenntartja azt (a feladatba való bevonódáson keresztül), olyan tartalmakat és tanulási folyamatokat foglal magába, amelyeket a tanuló fontosnak ítél meg, növeli a tanuló önbizalmát (önhatékonyság), növeli a tanuló (meg)tanultakkal kapcsolatos elégedettségi szintjét. Ezekre a mozzanatokra érdemes a távoktatás során is odafigyelni, még inkább hangsúlyozni őket.

Az önrányított e-learning folyamatával kapcsolatban ugyanis Kim és Frick (2011) a kurzus alatti motivációt vizsgálva az találták, hogy ennek legjobb előrejelzője a kurzus kezdetén jelenlévő motiváció, amit pedig a kurzus (személyes) jelentősége, fontossága ha-

tározott meg. Lényeges mozzanat emellett, hogy mennyire érezzük önmagunkat kompetensnek a digitális eszközök használata terén. Az e-learninghez kapcsolódó magas motiváció akkor marad fenn, ha a felhasználó:

1. a saját életével kapcsolatban fontosnak éli meg a tanult/tanulandó tartalmakat;
2. megfelelő technológiai tudással rendelkezik;
3. motivációs szintje magas a kezdetekkor és a kurzus alatt;
4. az e-learninget úgy éli meg szubjektív szinten, mint neki valót és megfelelőt.

Francis és társai (2019) a tradicionális és az online oktatást összehasonlítva nem találtak jelentős különbséget a motiváció szintjében. De kutatásukban az online oktatásban résztvevő személyek alacsonyabb osztályzatokat kaptak, kevesebb átmenő jegyet és gyakrabban hagyták el az oktatási intézményeiket, mint a hagyományos módon tanuló társaik, és ez főként a felnőtt hallgatókra volt igaz. A szerzők ugyanakkor fiatalabb tanulók (egyetemisták) esetében azt találták, hogy nem preferálják az online oktatási környezetet, mert a tanárral mint vezetővel és a társaikkal szeretnek dolgozni, nem egyedül.

Aboagye és társai (2021) a Covid-pandémia alatti online oktatás jellemzőit vizsgálták. A távoktatáshoz kapcsolódóan a hozzáférési mozzanatot (pl. internet-hozzáférés, egyes digitális eszközök inkompatibilisek a programokkal) és a társas mozzanatot (pl. az online tanulás túlságosan egyszemélyes, egyéni aktivitás, kizárja a csoportmunkát) emelik ki lényegesen eltérő hatásokként a tradicionális oktatáshoz viszonyítva, valamint azt, hogy a hallgatókat felkészületlenül érte ez a helyzet a pandémia alatt.

Mukhtar és társai (2020) szerint az online tanulás rugalmas és hatékony, és egyben az önirányított tanulást fejleszti a hallgatóknál. Hátrányként a gyakorlati oktatás megvalósítása jelent meg kutatásukban, mert ebben az esetben szükséges a helybeni és élő megvalósítás, a lépések elpróbálása. Egy másik, nehézséget jelentő mozzanat, hogy az oktató nem tudja megfelelően követni, hogy a hallgatók értik-e az anyagot.

A tanárok is kihívások elé néznek ebben a folyamatban: a kommunikatív és digitális kompetencia magas szintje alapelvárás (Mukhtar és társai, 2020), és az is fontos, hogy gyakran kapjanak feladatot és kérdéseket a tanulók/hallgatók, hogy ne lankadjon a figyelmük.

## Halogatózás

A halogatózás során önszántunkból elhalasztunk korábban megtenni szándékozott cselekvéseket, és ennek a későbbiekben a kárát látjuk (Steel, 2007). A halogatózásnak több fajtája létezik. Az aktív és a passzív halogatózás (Steel 2007-ben ezeket pozitív és negatív halogatózásnak nevezi) között a különbség abban rejlik, hogy az első „kártékony és nem szándékos”, míg a második „a hatékonyságot nem szükségszerűen gátló, tudatos döntésben gyökerező” aktív halogatózás (Chu és Choi, 2005 alapján Jagodics és társai, 2019, 490).

Steel and Klingsieck (2016) szerint akadémiai halogatásról akkor beszélhetünk, ha elnapolunk olyan feladatokat, amelyek a tanuláshoz kapcsolódnak vagy fontosak e kontextusban valami miatt.

A korábbi kutatások alapján tudni lehet, hogy a halogatás negatívan hat a felsőoktatási eredményességre és a személyes jóllétre, a probléma gyökere pedig az önreguláció hiányosságai rejlik (Steel és Klingsieck, 2016).

A halogatás magja (Steel, 2007) a lelkiismeretesség személyiségdimenzióhoz kapcsolható, melynek aldimenziói az önfegyelem és az impulzivitás. A halogatás okaival foglalkozva a szerzők azt találták, hogy a neuroticizmus és az extraverzió dimenziók hathatnak még jelentősen a személyiség szintjén. A magas neuroticizmussal rendelkezők a szorongás miatt, míg az alacsony neuroticizmussal rendelkezők a túlságos lezsérség és az aggodalom hiánya miatt; a magas extraverzióval rendelkezők a barátkozási vágy túltengése, míg az alacsony extraverzióval rendelkezők az energia hiánya és az elmagányosodás igénye miatt halogatnak. Eredményeik szerint a halogatók domináns személyiségprofilja magas extraverziót és nyitottságot mutat – e személyeknél ugyanis lényeges igény az ingergazdag és változó társas és tárgyi környezet is, az újdonság és a felfedezés.

Beswick, Rothblum és Mann (1988) a halogatást vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy a határozatlanság/habozás, az irracionális vélekedések és az alacsony önértékelés pozitívan korrelál azzal az idővel, amely szükséges ahhoz, hogy a hallgatók beadják a beadandót (minél több időre volt valakinek szüksége, annál jobban jellemezte a halogatás), valamint a kérdőíves halogatás-pontszámmal is. A legerősebb hatást az önértékelés, majd a határozatlanság fejtették ki a halogatásra. Jelentős kapcsolatot találtak továbbá a szorongás, a depresszió és a halogatás viselkedéses és kérdőíves mutatói között. Jelentős negatív korreláció jelent meg a végső osztályzat és a kérdőíves halogatás-pontszám között, ami arra utal, hogy ha az oktatási intézményekben felmérik a halogatás szintjét az egyes hallgatóknál az év elején, még lehetséges lenne a helyzeten javítani különböző stratégiák tanításával, illetve a feladatvégzés szigorúbb monitorozásával.

Hong és társai (2021) a koronavírus kezdete után, a bezártság alatt vizsgálta az önirányított online tanulást a halogatás függvényében. Az önirányított online tanulás konstruktumába sorolták a következő hatót: a környezet strukturálását (a környezeti zavaró elemek kiiktatása), az időmenedzsmentet (a tanuláshoz szükséges idő tervezése), a segítségkérést, a hangulatszabályozást (figyelemelterelő mozzanatok kiiktatása, pl. az egyéb feladatok tanulás előtti elvégzése), az önértékelést (a tanulás előtti hangulat, fáradtság monitorozása) és a feladat-stratégiát (pl. a tanulókkal való előzetes foglalkozás az érthetetlen részek beazonosítása érdekében, a tananyaggal kapcsolatos kérdések megfogalmazása). A halogatást vonásként mérték, a tanulás hatékonyságát pedig a hallgatók maguk értékelték, saját szubjektív megítélésük alapján (pl. az online tanulás alatt lelkileg rosszabbul érzem magam). Eredményeik azt mutatták, hogy azok a személyek értékelték önmagukat a tanulásban kevésbé sikertelenebbnek, akikre magasabb szintű önirányított

online tanulás volt jellemző. A halogatás kapcsolatban állt a tanulás sikertelenségével, és ezt az önrányított online tanulásszint mediálta. A szerzők szerint az önrányított tanulás hat komponensének monitorozása és követése, az online tanulás előtt és után, segíthet és feljavíthatja a tanulás minőségét.

A halogatást Steel (2016) szerint úgy lehet orvosolni, hogy a lelkiismeretesség személyiségdimenzió belüli működésmódokat célozzuk meg (például az impulzivitást és az önregulációval kapcsolatos nehézségeket), de az egyéni személyiségprofilok feltárásán keresztül arra is fény derülhet, hogy mi az, ami kísértésként jelenhet meg az adott személy életében, ami halogatásra ösztökélhet.

Pelikan és társai (2021) az önszabályozott tanulás, az intrinzikus motiváció és a passzív halogatás kapcsolatát vizsgálták a pandémia alatt középiskolás diákoknál. Eredményeik azt mutatták, hogy azok a tanulók, akik kompetensnek érzik önmagukat, gyakrabban használnak önszabályozó tanulási stratégiákat (pl. a célok megfogalmazását és a tervezést, időmenedzsmentet, metakognitív stratégiákat), belső, érdeklődésvezérelt motiváció jellemző rájuk és kevesebbet halogatnak. Azok a diákok, akik önmagukat alacsony kompetenciával rendelkezőnek érezték, gyakrabban halogattak. Azok a diákok, akik kompetensebbnek értékelték magukat a távoktatáshoz szükséges képességek, helyzetek, viselkedések terén, azok sikeresebben felvették a harcot ezzel az új helyzettel, jobbak voltak az önálló tanulásban, és élvezték azt, hogy magukra vannak utalva; a távoktatás előnyeit kiaknázták, és esetenként jobb eredményeket értek el, mint a tradicionális oktatás során. Mindkét csoport nehéznek ítélte meg a feladatok követését, az időbeosztást és a határidők betartását, de a magát kompetensnek értékelő csoport sikeresebben működött ebben a helyzetben. Az alacsony kompetenciájú csoport motivációja és önfegyelme alacsony volt, emellett támogatásra volt szükségük a feladatvégzéshez. A kapcsolat hiánya a csoportokban nehezítő körülményként emelkedett ki – a társak és a szinkronizált online oktatás az, amiben nélkülöztek a fiatalok, viszont itt is különbséggént emelkedett ki a kompetens és a nem kompetens csoport között az, hogy a kompetens csoport tagjai gyakrabban keresték a kapcsolatot a diáktársaikkal és az előadóval is.

### Következtetés

Következtetésként elmondható, hogy az online oktatás és tanulás olyan kihívásokat állított a tanárok és a diákok/hallgatók elé, amelyek megfelelő feloldásaként új viselkedéseket és szokásokat kellett kialakítani mindenkinek.

Az online környezetben megvalósított tanulási folyamat magasabb szintű önregulációt, önszabályozást és önkontrollt igényel a tanulók részéről, a viselkedés kontrollálása, valamint az idő megfelelő strukturálása is lényeges elemként emelkedett ki a kutatások alapján (Zimmerman, 2002, Pelikan és társai, 2021). Az önszabályozott tanulás tanítható

és gyakoroltatható (Zimmerman, 2002), ezért a pedagógusoknak, de a szülőknek is fontos lenne odafigyelnie, hogy a tanulók/hallgatók e téren is fejlődjenek, és tudatosítsák erősségeiket és gyengeségeiket. Az önszabályozott tanulással kapcsolatban Zimmerman (2002) kiemeli, hogy ez nem egy magányos tevékenység, hanem inkább személyes kezdeményező-készséget igényel, és annak felismerését, hogy ha segítségre van szüksége az egyénnek, akkor különböző forrásokon, módszereken, személyeken keresztül törekedjen kérni azt. A hallgatók a távoktatás során sok esetben magukra utaltak szocio-emocionális téren is, hiányzik a tanteremben megszokott társas és érzelmi támogatás és dinamika (Aboagyé és társai, 2021).

A tervek és stratégiák kialakítása a tanulás lépéseivel kapcsolatban előnyös lehet, de a tanulók halogatási tendenciájának a feltárása, valamint személyiségprofiljaik elemzése (Steel, 2007) segítheti az oktatót abban, hogy milyen feladatokkal és elvárásokkal ösztökélje tanulóit.

Összegzésként elmondható, hogy a távoktatás és a virtuális térben megvalósuló tanítás, majd az ehhez kötött tanulás magasabb önállóságot vár el a diákoktól, hallgatóktól a tanulási aktivitásokkal kapcsolatban, és megfelelő digitális felkészültséget az oktatótól, emellett a motivációs folyamatok és a halogatási tendenciák szigorúbb lekötését annak érdekében, hogy a tanulmányi sikeresség magas szinten maradjon.



## Felhasznált irodalom

- Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2021). COVID-19 and E-learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research*, 1-8.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian psychologist*, 23(2), 207-217.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of „Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264., <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3245-264>
- Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondarenko, T. G. (2021). The potential of online learning in modern conditions and its use at different levels of education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 578-586., <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1442>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Francis, M. K., Wormington, S. V., & Hulleman, C. (2019). The costs of online learning: Examining differences in motivation and academic outcomes in online and face-to-face community college developmental mathematics courses. *Frontiers in Psychology*, 10, 2054., 1-12.
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174, 110673., 1-9.
- Jagodics, B., Kóródi, K., Martos, T., Kőrössy, J. & Szabó, É. (2019). Az aktív-passzív halogatás kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői és módosított struktúrája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 489–505.
- Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, D. C.: Center for Technology in Learning [https://repository.alt.ac.uk/629/1/US\\_DepEdu\\_Final\\_report\\_2009.pdf](https://repository.alt.ac.uk/629/1/US_DepEdu_Final_report_2009.pdf)
- Mukhtar K, Javed K, Arooj M, Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. 2020;36(COVID19-S4): COVID19-S27-S31. doi: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
-

- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418.
- Ploj Vrtič, M., Dolenc, K., & Šorgo, A. (2021). Changes in Online Distance Learning Behaviour of University Students during the Coronavirus Disease 2019 Outbreak, and Development of the Model of Forced Distance Online Learning Preferences. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 393-411.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*, Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.