

A hallgatói tanulás megértése; a tanulás támogatása

Szántóné Tóth Hajnalka¹

1. Bevezetés

A tanulás, ismeretszerzés iránti vágyunk ösztönös, mindannyian igyekszünk alkalmazkodni a változásokhoz, gazdagítani és beteljesíteni életünket. Az új és folyamatosan változó technológiák, a globalizáció, a fenntartható fejlődés és még számtalan tényező szükségessé teszi számunkra, hogy ezekhez alkalmazkodva fejlesszük készségeinket, képességeinket, alakítsuk szemléletünket, formáljuk személyiségünket.

Az „élethosszig tartó tanulás” egy olyan fogalom, amely bárhol előfordulhat (formális oktatás, a nem formális oktatás, a szakképzés, a továbbképzés stb.), továbbá megszüntet mindenféle korlátot, mint például a hely, az idő, az életkor és az iskolai végzettség, társadalmi szint (Dinevski és Dinevski, 2004). Az Európai Tanács 2000-ben kelt kiáltványa szerint az élethosszig tartó tanulás azt jelenti, hogy több befektetést kell eszközölni az emberiségbe és a tudásba, valamint bővíteni kell a rugalmas és innovatív tanulási lehetőségeket.

A felsőoktatási intézmények fontos szerepet játszanak az egész életen át tartó tanulásához szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésében. Az egyetemek e feladat ellátására való képessége szorosan összefügg a kutatási tevékenységnek és az általános kulturális oktatásnak tulajdonított fontossággal. Harpe és Radloff (2000) azt állítja, hogy az egész életen át tartó tanulás egyetemi programjait úgy kell megszervezni, hogy a hallgatók ellenőrizhessék saját tanulásukat, eldönthessék, mire van szükségük a tanuláshoz, miért van rá szükségük, és olyan kutatási tevékenységekben vehetnek részt, amelyekért felelősséget vállalhatnak. Emiatt az alábbi jellemzők nagyon fontosak az egyetemi oktatás számára: (1) hallgatóközpontú tanulás megvalósítása; (2) olyan oktatási környezet biztosítása, amely azokra a magatartásformákra és készségekre összpontosít, amelyek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy önállóan tanuljanak, mind a formális oktatás során, mind a diploma megszerzése után; (3) fogadja el, hogy a tanulás számos környezetben zajlik.

Az iskolarendszerű oktatás mellett, vagy azt követően a fiatal felnőttek azért tanulnak, hogy megtalálják a helyüket, és otthon érezzék magukat a szűkebb-tágabb környezetükben. Ebben a megközelítésben a tanulás fő iránya a szaktudás megszerzését és a konstruktív életvitel kialakítását célozza. A formális képzés, a felsőoktatás, a szakképző intézmények után külső készítésre a munkáltató a tudásukat specializálja, új munkahelyi kompetenciák elsajátítását várják el. Az életút második felében a tanulás a személyiség gazdagítása, megújítása, a kiérlelt öntudat és önismeret megszilárdítása érdekében történik, egészen az önmegvalósításig (Dina, 2013).

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék tanársegédje, szantone.toth.hajnalka@uni-mate.hu

„A felsőoktatásban tanulók, a felnőttek oktatása nem csupán tanítás, de egyidejűleg tanítási-tanulási folyamat is” (Dina, 2013, p. 13). A felnőttek tanítási-tanulási folyamataiban alkalmazott oktatási módszerek küldetése az, hogy segítse a felnőtt minél hatékonyabb tanulását, legyen képes irányítani és befolyásolni az ismeretelsajátítás, a készség- és képességfejlesztés folyamatát, a tanulást.

2. A felnőtt tanulók jellemzői

A serdülőkor végére, 18–20 éves kor körül a tanulás kognitív és metakognitív feltételei megteremtődnek, de fejlődésük nem áll le, hiszen a korábban megtapasztalt általános és középiskolai elvárásoktól gyökeresen eltérő követelményekkel találkoznak a felsőoktatásba bekerülő felnőttek. Az előírt követelmények teljesítése során új tanulási formákkal (szeminárium, portfóliókészítés) találkoznak, továbbá az ellenőrzésnek és értékelésnek a korábbiaktól szintén eltérő módszereivel szembesülnek, melyek fejlettebb tanulásirányítási képességeket igényelnek, sőt a siker érdekében azok fejlesztésére ösztönzik a hallgatót (Gaskó, 2006).

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók tanulási eredményessége – nyilvánvalóan számos tényező mellett – a felnőtt tanulók jellemzőinek megértésén és a hatékony oktatási tervezésen is múlik. A terület kutatói értékes ismeretekkel járultak hozzá a jellemzők megértéséhez (Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2000; Harps és Lamitie, 2020; Knowles, 2005).

Harps és Lamitie (2020) tanulmányukban összegyűjtötték a korábbi szakirodalmak alapján a felnőttkori tanulók jellemzőit:

- *A felnőttek önirányítók, és tanulásuk során előnyben részesítik az önrendelkezést.*
- *A felnőttek nem függőnek tekintik magukat, hanem önmagukat irányító lényeknek, akik felelősek saját döntéseikért és életükért. Mint ilyenek, másoknak úgy kell tekinteniük őket, mint akik képesek az önirányításra, az önirányító, önszervező tanulásra (Knowles, 2005).*
- *A felnőttek jelentős tapasztalatokkal érkeznek a tanulási helyzetekbe.*
Knowles (2005) szerint a felnőttek sokféle tapasztalatot halmoznak fel, amelyek a tanulás gazdag forrásává és a tanulási tevékenységek alapjává válnak számukra. A tapasztalatok e köre magában foglalja a hátterek, szerepek, tanulási stílusok, motivációk, szükségletek, érdeklődési körök, célok, mentális szokások, elfogultságok, tévhitek, hiedelmek, előítéletek és értékek változatosságát. Emiatt a felnőtt tanulók néha ellenállónak tűnhetnek az új ötletekkel és alternatív tanulási módszerekkel szemben.
Sullivan és munkatársai szerint (1990) a felnőtt tanulók végső soron maguk döntenek el, mit fontos megtanulni. Valójában hasznot húznak abból a lehetőségből, hogy új információkat személyes és szakmai tapasztalataik alapján igazoljanak, és egyébként jelentős mértékben képesek tudásforrásként szolgálni az oktatók és tanuló társak számára (Sullivan et al, 1990, idézi Harps és Lamitie, 2020).
- *A felnőttek nyitottabbak a tanulásra, ha tiszteletben és biztonságban érzik magukat.*

A felnőtt tanulóknak kihívásra és biztonságra is szükségük van olyan környezetben, amelyben ők a tanulók. Ezenkívül nyitottabbak a tanulásra, ha azt érezhetik, hogy tiszteletben tartják őket, és ha figyelembe veszik a megnövekedett önbecsülésüket. A felnőtt tanulók oktatói tiszteletet tanúsíthatnak a tanulók iránt azáltal, hogy elismerik tapasztalataikat, és olyan légkört teremtenek, amely tiszteletet közvetít. A tanulási elvárások előzetes értesítésének és a tervezett értékelési eljárásoknak ismertetése segít abban, hogy a felnőtt tanulóknak világos elképzelésük legyen arról, hogy mit vállalnak (Guskey, 2000).

- *A felnőtt tanulók relevanciát és hasznosságot keresnek.*
- A felnőttek jobban érdeklődnek és motiváltabbak a tanulásra, ha a megszerzett tudás, készségek és attitűdök hasznát érzékelik, melyek hatással vannak a munkahelyi szerepükre vagy személyes életükre. Az oktatók számára ez azt jelentheti, hogy az új ismereteket, készségeket és attitűdöket a valós élethelyzetekben való alkalmazásuk kontextusában kell bemutatni (Darling-Hammond et al., 2017).
- *A felnőtt tanulóknak gyakorolniuk kell.*

Darling-Hammond és munkatársai (2017) szerint, a felnőttkori tanulás leggyakrabban akkor hozza meg a kívánt eredményeket, ha a felnőttek támogatást kapnak az új ismeretek, készségek és attitűdök megtervezéséhez és alkalmazásához. Véleményük szerint a hallgatóknak időre és gyakorlási lehetőségre van szükségük ahhoz, hogy új az ismereteket, készségeket és attitűdöket el tudják sajátítani, és minden lehetséges alkalommal további megerősítéseket várnak. Ez magába foglalja a hallgatók aktív bevonását az oktatási folyamatban, valamint lehetőséget biztosít az oktatóknak, hogy ugyanabban a tanulási folyamatban vegyenek részt, mint amit diákjaik számára terveztek. Ha a gyakorlat párosul a visszajelzéssel és a reflexióval, az növelheti a tanulás relevanciáját (Darling-Hammond et al., 2017).

3. Tanuláselméletek

A felnőtt tanulásának jelensége több szempontból megközelíthető, a tanulási folyamat mind hatékonyabb támogatásához, és az ehhez szükséges oktatási módszerek választásához a tanuláselméletek nyújtanak alapot az oktató számára (Dina, 2013). A szakirodalom alapján öt tanuláselméletet ismertetünk:

Az asszociációs elmélet

A képzetek–fogalmak egymáshoz társítását jelenti. Minél több képzetfogalom van az egyén birtokában, annál többet tud. Az oktatásban a „minél több ismeretet a tanulók fejébe tölteni” megközelítéssel azonosítható.

A behaviorista elmélet

Az ingerek–válaszok kapcsolódási folyamaiban értelmezi a tanulást. Ez a tanuláselmélet a tanítás gyakorlatában tanuláselméleti háttérrel adott az ún. programozott oktatásnak, a tanuló saját ütemében lépésről lépésre halad, és a helyes választ azonnali megerősítés követi (igaz/hamis, multiple-choice típusú játékok módszertani alapja).

A problémamegoldó elmélet

A tanulást problémamegoldások folyamataként értelmezi. A tanulási-tanítási folyamatban a problémamegoldás folyamata összefonódik az ismeretek és műveletek rögzítésével és felidézésével.

A kognitívizmus elmélet

Az ember belső működése felé fordul, a kutatás irányát a megismerés folyamatának vizsgálata határozta meg. Az, hogy a tanulók hogyan dolgozzák fel és alkalmazzák az információkat, megváltoztatja gondolkodásukat és belső mentális struktúrájukat.

A konstruktivista elmélet

Az emberi tudás konstrukció eredménye, a tanulás állandó konstrukció. Az elmélet szerint a tudást nem kapjuk, hanem létrehozuk. A konstruktívizmusban nagy jelentőséggel bír az előzetes tudás, amely minden tanuló esetében egyedi. Az oktatás során közvetített új tudás az egyén előzetes tudások szűrőjén jut el a tanulóhoz és alkot új egyéni tudáskonstrukciókat, vagy változtatja meg a tanuló felnőtt korábbi szemléletmódját. Tehát ugyanazon alkalmazott tudásátadási módszer mentén mindenki mást és máshogyan tanul, aszerint, minként értelmezi a hallottakat. Egy tanulócsoporthoz tehát az oktatás során éppannyira különböző tudáskonstrukciók jönnek létre, amennyire különbözőek és egyediek a tanulócsoporthoz tagjainak előzetes tudáskonstrukciói (Dina, 2013).

4. Tanulás

A pedagógiában a tanulás mindenekelőtt ismeretek, készségek, képességek elsajátítását, kialakítását jelenti. Ugyanakkor – a köznapi vélekedéssel szemben – a tanulás nem egyenlő az ismeretszerzéssel, hiszen életünk során számtalan esetben érnek bennünket új információk és ismeretek (végső soron ingerek), de ezek az információk nem feltétlenül fogják tartósan tudásunk részét képezni, azaz nem teljesül az a feltétel, miszerint a tanulás eredménye később is legyen lehívható. A tanulás tehát nem pusztán információszerzés, hanem magatartásformálás is (Virág, 2013). Nahalka (2002) szerint a tanulás változás is: a tanulás tartós változásokat képes okozni személyiségünkben. A változás eredményeképpen a tudásban tartós változások jöhetnek létre, melyek érinthetik az ismeretek és a képességek rendszereit (úgy, mint a képzeleti-fogalmi műveleti struktúrákat, ezek tartalmát, nyelvi alakzatait, beállítódásokat). Gaskó (2009) úgy vélekedik a tanulásról, hogy az egy olyan önszabályozott folyamat, amely aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulót feltételez, aki célokat tűz ki, és ezek elérése érdekében mozgósítja a rendelkezésére álló stratégiákat.

A felnőtt esetében a tanulás nem csupán az új ismeretek elsajátítását, hanem a társadalmi elvárásoknak megfelelő kulcskompetenciák megszerzését is jelenti: az önbizalom, a kudarcűrés, a kezdeményezőkézség, a vállalkozókészség, a szociális érzékenység, a csoportmunkában való részvétel, a másokra való odafigyelés képessége (Dina, 2013).

Csoma (2009) szerint a felnőtt tanulási folyamata a pszichikum aktivitásának egyik egyetemes megnyilvánulása, mely egyéni sajátosságokkal bír, soktényezős, bonyolult

komplexum, ami átfogja a személyiséget, és kifejezi az ember viszonyát a természeti és társadalmi környezethez (Csoma, 2009).

5. Az önszabályozó tanulás

Régóta foglalkoztatja a kutatókat az eredményes tanulás kérdése: (1) milyen úton sajátíthatjuk el a leghatékonyabban a szükséges tudást? (2) melyek azok a képességek, amelyek aktiválódnak a tanulás folyamatában? Többek között ezekre a kérdésekre is keresi az a tanulási irányzat a válaszokat, amit önszabályozó tanulásként ismertünk meg.

Az önszabályozás fogalma az 1980-as években került előtérbe, majd az 1990-es években ezt a kutatási területet sajátos elemekkel bővítették (önszabályozó tanulás, önkontroll, önmenedzselés stb.) (Molnár, 2002).

Az önszabályozás első definíciója 1986-ban született az American Educational Research Association szimpóziumon (Zimmerman, 1986). Később a különböző szakterületek alapján különböző meghatározások születtek. A különböző elméletek eltérő megközelítést mutatnak az önszabályozással kapcsolatban (Lai és Gu, 2011; Ranalli, 2012). Az önszabályozó tanulás komplex értelmezését Zimmerman (1994) adta meg, mely szerint olyan gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket. Az elvárt célok elérése során monitorozással és önértékeléssel – a szükséges szakaszokban történő – kiigazítással kíséri a külső és belső körülmények változását.

A Zimmerman-féle folyamatmodell – amely az önszabályozás folyamatát Bandura szociális tanuláselméletére alapozta – úgy tekint az önszabályozásra, mint a személy és környezet interakciójából származó viselkedésre, amelynek során a személy gondolatai, érzelmei, cselekedetei adaptálódnak a környezeti kontextushoz (Kovács, 2013).

A témával számos, egymástól több-kevesebb szempontból eltérő kutatási irányzat foglalkozik. Teng és Zhang (2016) szerint az elméletileg és empirikusan magyarázott önszabályozó tanulás koncepciójának közös pontjai, hogy többdimenziós és magas szintű készségről van szó. A kutatások többsége három nagy terület köré szerveződik: (1) metakognitív, kognitív; (2) affektív és (3) szociális viselkedési vonatkozásaival.

Forrás-Bíró (2019) szerint az önszabályozó tanulás értelmezhető a tanulástámogatás pandantjának, hiszen előbbi a tanulói oldalról, utóbbi a tanári oldalról tekint egyazon folyamatra. Ez az értelmezés felhívta a figyelmet a folyamat kétirányúságára és kölcsönösségére: a két tevékenység egymással folyamatos interakcióban zajlik, gyakorlatilag egyik sem értelmezhető a másik nélkül.

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association) „*A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alap- és középfokú oktatásban*”² című kiadványának az volt a célja, hogy a pszichológia fontos, a pedagógia számára is releváns

² Lásd: American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. Retrieved from. [online] <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> [2022.10.10.]

eredményekkel segítsék a kutatás alapú tanulás-tanítás elterjedését az iskolákban. A tanulmánykötetben hangsúlyosan megjelenik az, hogy az önirányítási képesség létfontosságú a környezethez való alkalmazkodásban, a személyes fejlődésünk és általános jóllétünk kialakításában. Az önszabályozási képességek (figyelem, szervezés, önkontroll, tervezés, emlékezeti stratégiák) megkönnyíthetik az új tananyag elsajátítását. Az életkor előrehaladtával az önszabályozási képességek általában fejlődnek, a fejlődésük azonban nem csupán az érési folyamatokhoz kapcsolhatók. Ezek a képességek taníthatók, fejleszthetők a különböző tanulásszervezési eljárások és struktúrák alkalmazása révén.

6. A felnőtt tanulási motivációja

A felnőtt tanulási motivációja a tanulás tárgyának megválasztása, a tanulási folyamat fenntartása, a tanulási teljesítmény eredményessége szempontjából fontos kérdés. A tanulási motiváció meghatározó jelentőségű az eredményes tanulásban az általános iskolától a felsőoktatásig. A tanulási motiváció (Réthyné, 2003) komplex multidiszciplináris fogalom, fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai jelenség. *„A tanulási motiváció olyan tanulásra készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet”* (Réthyné, 2003, p. 43). A tanulási motiváció tehát előzménye és következménye is a tanulásnak, hiszen motiváció nélkül nincs tanulás, illetve a tanulás hatására a motiváció is megváltozhat.

A tanuló felnőtt az oktatási folyamatban gyakorlatiasan gondol a tanulásra, érdeke szerint tanul. Dina (2013) szerint az alábbiak motiválják a tanulásban a felnőttet:

- a jobb munkavállalási lehetőség, a nagyobb pénzkereset reménye, a társadalmi presztízs növelése;
- a korszerűség iránti igény, a lemaradástól való félelem;
- a személyes fejlődés lehetősége;
- a társas kapcsolatok bővülésének esélye;
- a tanulás tárgya iránti érdeklődés.

A felsőoktatásban is megváltoztak a tanár motiváló szerepére vonatkozó elképzelések. Réthyné (2003) a következőképpen fogalmaz a tanár megújító feladataival kapcsolatban: *„a tanár informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja a tanítványaiban az autonómiát és szabadságot, miközben meghatározókká válnak a mentálhigiénés szempontok is”* (Réthyné, 2003, p. 78).

7. Összegzés

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy az önszabályozás motivációs és kognitív területei egyaránt fejleszthetők, a motiváció önszabályozása és a különböző tanulási stratégiák kialakításának képessége adja meg az önszabályozott tanulás alapjait.

A felsőfokú tanulmányok sikere múlhat azon, hogy a hallgató tud-e, képes-e, akar-e az új célok érdekében kötelezettséget vállalni, az új feladatokhoz alkalmazkodni, ennek érdekében erőfeszítéseket tenni, a céloknak megfelelő tanulási stratégiákat és módszereket kialakítani. A képzés eredményét nagymértékben befolyásolja az a tény, hogy a hallgató képes-e a felsőoktatás kínálta szabadsággal és önállósággal élni, a saját képzésébe aktívan bekapcsolódni.

Ez akkor tud sikeres lenni, ha az oktató és a hallgató egyaránt tudatosan tervezi és valósítja meg a tananyag oktatásával – tanulásával összefüggő fejlesztési célokat, feladatokat.

A hallgatói tanulás támogatása számtalan szempont szerint kutatott tárgya a pedagógia tudományának. Már az értelmezése és meghatározások felsorolása is rendkívül nehéz. Célszerű azonban ennél sokkal egyszerűbb; olyan tudás elsajátítását segítsük, amely a hallgatók hasznára válik az egyetemi tanulásuk alatt, kellő elméleti alappal gyakorlati eligazítást nyújt a számukra fontos kérdésben: hogyan tanuljak.

8. Irodalom

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. [online] <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> [2022.10.10.]
- Csoma, Gy. (2009). *Általános módszertani alapok*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/altalanos-modszertani-alapok> [2022.10.10.]
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., és Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. [online] <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev> [2022.10.10.]
- Dina, M. (2013). *Útkeresztelkedés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához*. Szeged: SZTE JGYPK.
- Dinevski, D. és Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. In: *Transition Studies Review*, 11. évf. 3. sz. pp. 227–235. DOI: 10.1007/s11300-004-0014-z
- Forrás-Bíró, A. (2019). *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban*. [Doktori disszertáció]. ELTE PPK, Budapest.
- Gaskó, K. (2009). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. Kísérlet egy tanulási kompetenciaháló megalkotására. In: *Iskolakultúra*, 19. évf. 10. sz. pp. 3–20.
- Gaskó, K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nádasi, M. (Szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*, (pp.20–41). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [online] <http://www.artsintegrationpd.org/wp-content/uploads/2017/07/Evaluating-Professional-Development-Guskey.pdf> [2022. 10. 10.]
- Harpe, B. és Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. In: *Studies in Continuing Education*, 22. évf. 2.sz. pp.169-182. DOI:10.1080/713695729

- Harps, S., és Lamitie, A. (2020). *Adult Learning Planning Framework*. Rockville, MD: Region 5 Comprehensive Center. [online] <https://region5compcenter.org/sites/default/files/AdultLearningToolkit-R5CC.pdf> [2022. 10. 10.]
- Knowles, M. S., Holton, E. F. és Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston: Taylor & Francis Ltd. [online] <http://intrpr.info/library/books/knowles-the-adult-learner.pdf> [2022. 10. 10.]
- Kovács, Zs. (2013). Az önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. In: *Neveléstudomány, Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1. évf. 1. sz. pp. 124–138.
- Lai, C. és Gu M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. In: *Computer Assisted Language Learning*, 24. évf. 4. sz. pp. 317–335. DOI: 10.1080/09588221.2011.568417
- Molnár, É. (2002). Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In: *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. sz. pp. 63-77.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ranalli, J. (2012). Alternative models of self-regulation and implications for L2 strategy research. In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3. évf. 4. sz. pp. 357–376. DOI: 10.37237/030403
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Teng, L.S. és Zhang, L.J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of selfregulated learning strategies. In: *The Modern Language Journal*, 100. évf. 3. sz. pp. 674–701. DOI: 10.1111/modl.12339
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási – tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. [online] <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf> [2022. 10. 10.]
- Wua, J.H., Tennyson, R.D. és Hsia, T.L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. In: *Computers & Education*, 55. évf. 1. sz. pp. 155-164.
- Yilmaz, Y. (2022). Structural Equation Modelling Analysis of the Relationships Among University Students' Online Self-Regulation Skills, Satisfaction and Perceived Learning. In: *Participatory Educational Research*, 9. évf. 3. sz. pp. 1–21, DOI: 10.17275/per.22.51.9.3
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? In: *Contemporary Educational Psychology*, 16. pp. 307–313. DOI: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: Schunk, D.H. és Zimmerman, B. J. (Szerk.). *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3–24). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.