

Особенности мотивационно-волевой сферы слушателей массовых онлайн курсов

Научный руководитель – Проект Юлия Львовна

Заславский Антон Денисович

Студент (бакалавр)

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт психологии, Санкт-Петербург, Россия

E-mail: zaslanton2@yandex.ru

Массовые открытые онлайн курсы (далее - MOOK) сегодня находятся в авангарде подготовки востребованных специалистов в различных сегментах рынка труда. Вместе с тем, среди самых актуальных проблем MOOK исследователи выделяют низкий процент доходимости (COR - completion rate) и высокий процент выбывания (dropout). По различным оценкам, от 5 до 15% студентов доходят до конца онлайн-курсов [1], а по данным исследования выпускников платформы Яндекс.Практикум, начавших искать работу, только 71,1% нашли работу - по выбранной специальности (56,8%) или смежной (14,3%) [3]. Среди причин подобных результатов эффективности MOOK выделяются и те, которые лежат в психологической плоскости, в том числе в мотивационно-волевой сфере личности, которая у слушателей MOOK имеет особый профиль [2]. В этой связи, особую актуальность приобретают исследования мотивов освоения MOOK, их связи с мотивационно-волевыми характеристиками обучающихся. Нами были поставлены следующие исследовательские вопросы:

- 1) Каковы доминирующие мотивы прохождения онлайн курсов у слушателей, обучающихся в сфере программирования, и существуют ли различия в них в зависимости от уровня образования обучающихся, стадии профессионализации, этапа освоения курса?
- 2) Как связаны мотивы прохождения онлайн курсов с индивидуальными параметрами мотивационно-волевой сферы обучающихся?

Целью исследования стало изучение мотивации прохождения онлайн курсов у обучающихся в сфере программирования и ее опосредованность социально-демографическими и мотивационно-волевыми характеристиками их личности.

Совместно с компанией «Нетология» нами проведено исследование, участниками которого стали 218 студентов направления «Программирование» - 128 мужчин, 90 женщин, возраста от 17 до 64 лет, средний возраст 35 лет.

Для решения задач исследования были использованы опросник для определения источников мотивации Дж. Барбуто и Р. Сколла, Утрехтская шкала увлеченности работой В. Шауфели и А. Бэккера в адаптации Д.А. Кутузовой, методика диагностики особенностей самоорганизации А.Д. Ишкова (ДСО). Также применялась авторская классификация из 14 мотивов поступления на курсы от компании «Нетология».

На первом этапе анализа данных был применен критерий Пирсона χ^2 для оценки значимости различий между этапом освоения курса и мотивами прохождения курса. Установлено, что на уровне тенденции отмечается большая значимость мотива «Расширить круг профессиональных контактов» для обучающихся, освоивших одну треть и две трети курса - 10,64% и 14,71% соответственно, при $\chi^2=8,31$, $df=4$, $p=0,08$. Придание значимости этому мотиву у тех, кто только начал обучение или его завершил, встречается значительно реже

(6,35% и 4,35% соответственно). Можно предположить, что по мере включения в учебный процесс значимость профессиональной коммуникации возрастает вследствие специфики дистанционного обучения, тогда как при поступлении и после завершения курса, в структуре мотивов доминируют не социальные, а индивидуально ориентированные мотивы.

Проведение факторизации мотивов прохождения онлайн курсов с использованием варимакс-вращения позволило выявить трехфакторную модель, объясняющую 42,6% общей дисперсии. Она включила следующие факторы: компетентностный - усиление профессиональных компетенций (УПК); коммуникативный - интеграция в профессиональное сообщество (ИПС); и личностный - ориентация на саморазвитие (С). Такое явное распределение мотивов позволяет предположить, что выраженность факторов будет различна по выборке в сравнении с другими параметрами, например, с уровнем образования и этапом освоения курса. Для проверки данной гипотезы был использован Н-критерий Краскела — Уоллиса. Так, фактор С наиболее значим для студентов, имеющих среднее специальное и высшее образование. Для лиц со средним общим образованием данный фактор еще недостаточно значим, в свою очередь у респондентов с двумя и более высшими образованиями данный фактор заметно утрачивает свою значимость. Фактор УПК имеет тенденцию к нарастанию у студентов, которые освоили курс на одну треть и достигает пика уровня значимости на этапе освоения двух третей курса. Значимых связей между факторами и такими показателями, как возраст и пол обучающихся, не было выявлено.

На завершающем этапе был проведен поиск взаимосвязей между показателями психодиагностических методик и мотивами освоения курса. При использовании коэффициента корреляции Спирмена отмечено, что показатели по шкале “Анализ ситуации” методики ДСО имеют слабо выраженную связь с фактором ИПС ($r=0,15$, $p=0,05$). Можно предположить, что респонденты с выраженными навыками выявления и анализа обстоятельств для достижения поставленной цели в большей степени склонны рассматривать расширение круга профессиональных контактов, взаимодействие с экспертами и формальное подтверждение их квалификации как значимые компоненты достижения успеха в области, изучаемой в рамках курса.

Шкала “Внутренняя концепция Я” опросника для определения источников мотивации положительно взаимосвязана с фактором УПК ($r=0,20$, $p=0,05$), что прямо согласуется с трактовкой шкалы авторами методики - у респондентов, пришедших на курс для повышения уровня своей компетентности более выражены тенденции отвечать собственным стандартам черт, ценностей и навыков. Наконец, фактор УПК имеет положительные связи и с методикой “Утрехтская шкала увлеченности работой” - со шкалами “Энтузиазм” ($r=0,20$, $p=0,05$), “Поглощенность” ($r=0,21$, $p=0,05$) и общим показателем увлеченности своим делом ($r=0,19$, $p=0,05$). Это свидетельствует о том, что приверженность своему делу, как психологическая связь с деятельностью, приносящей удовлетворение и полную концентрацию, характерны для тех обучающихся, кто пришел на онлайн курс с некоторым набором знаний и компетенций, и рассматривает курс как способ усилить и закрепить свои профессиональные навыки.

Источники и литература

- 1) Kizilcec, R. F., & Schneider, E. (2015). Motivation as a lens to understand online learners: Toward data-driven design with the OLEI scale. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(2), 6
- 2) Wang, Y., & Baker, R. (2018). Grit and Intention: Why Do Learners Complete MOOCs?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3).
- 3) Отчет по исследованию «Мониторинг выпускников Яндекс.Практикума» // Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образо-

вания «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Институт образования, 2021. Режим доступа.: [https://code.s3.yandex.net/Practicum
_jobreport.pdf](https://code.s3.yandex.net/Practicum_jobreport.pdf)