

**VILNIAUS UNIVERSITETAS**  
**EKONOMIKOS IR VERSLO ADMINISTRAVIMO FAKULTETAS**

**STUDIJŲ PROGRAMA RINKODARA IR INTEGRUOTA KOMUNIKACIJA**

**Magistrantės Gretos Ramanauskaitės**  
**MAGISTRO BAIGIAMASIS DARBAS**

<b>VEIKSNIAI, SĄLYGOJANTYS KETINIMUS STUDIJUOTI IR UŽBAIGTI INTERNETINIO MOKYMOSI KURSUS</b>	<b>FACTORS THAT INFLUENCE INTENTIONS TO STUDY AND COMPLETE ONLINE LEARNING COURSES</b>
--	--

**Darbo vadovas: prof. dr. Vytautas Dikčius**

**Vilnius, 2024**

## TURINYS

ĮVADAS	3
1. TEORINĖS KETINIMO MOKYTIS IR UŽBAIGTI INTERNETINIO MOKYMOSI KURSUS PRIELAIDOS	7
1.1. Internetinio mokymosi ir internetinių kursų teoriniai aspektai	7
1.1.1 Ketinimo mokytis, ketinimo užbaigti ir internetinio mokymosi sampratos ir jų problematika	7
1.1.2 Internetiniai kursai ir jų klasifikavimas	9
1.2 Ketinimą studijuoti ir ketinimą užbaigti internetinius kursus tiriantys modeliai ir veiksniai	12
1.2.1 Ketinimo naudotis technologijomis modelių analizė	12
1.2.2 Ketinimą užbaigti internetinius kursus veikiančios kliūtys ir savireguliacinės mokymosi strategijos	16
1.2.3 Suvokiamo naudingumo ir suvokiamo naudojimo paprastumo veiksmų įtaka ketinimui studijuoti ir ketinimui užbaigti MOOC	18
1.2.4 Kompiuterinio ir akademinio saviveiksmingumo įtaka MOOC kontekste	20
1.2.5 Socialinės įtakos veiksnys kurso dalyvių ketinimams technologijų ir kursų turinio atžvilgiu	22
1.3 Papildomi kintamieji	25
1.3.1 Demografinių kintamųjų įtaką MOOC kontekste	25
1.3.2 Papildomas, moderuojantis įsitraukimo veiksnys ir jį fasilituojantis kursų dizainas	27
2. KETINIMĄ NAUDOTIS IR KETINIMĄ UŽBAIGTI NEMOKAMUS INTERNETINIUS KURSUS VEIKIANČIŲ VEIKSMŲ TYRIMO METODIKA	29
2.1 Tyrimo tikslas, conceptualus modelis ir hipotezės	29
2.2 Duomenų rinkimo metodas ir stimulai	32
2.3 Tyrimo instrumentai	36
2.4 Respondentų atranka ir imtis	39
3. VEIKSMŲ, SĄLYGOJANČIŲ KETINIMĄ DALYVAUTI IR KETINIMĄ UŽBAIGTI NEMOKAMUS ATVIROS PRIEIGOS INTERNETINIUS KURSUS TYRIMAS	41
3.1 Tyrimo rezultatų aprašomoji statistika	41
3.2 Tyrime naudotų skalių patikimumas	42
3.3 Veiksmų įtaka ketinimui naudotis ir ketinimui pabaigti MOOC	43
IŠVADOS IR PASIŪLYMAI	56
LITERATŪROS IR ŠALTINIŲ SĄRAŠAS	59
SUMMARY	69

PRIEDAI	71
1 priedas. Tyrimo klausimynas (A ir B anketos)	71
2 priedas. A ir B anketos respondentų pasiskirstymas pagal lytį ir patirtį lyginant anketų duomenis	83
3 priedas. Tyrime atliktų koreliacijų skaičiavimai	84
4 priedas. Tyrime atliktų tiesinių ir daugialypių regresijų skaičiavimai	86

## IVADAS

Internetinis mokymasis, ypatingai MOOC (angl. *Massive Open Online Courses*), žada galimybę vartotojui žinių ekonomikos valdomoje kasdienybėje – individualiai, nepaisant vietos ir laiko įgyti žinių; o būsimiems darbdaviams – gauti kompetentingus ir greitai tobulėjančius darbuotojus. Kartu, tai ir viena sparčiausiai augančių rinkų. 2020 m. viduryje e–mokymosi rinkos dydis siekė 250 milijardų dolerių, rinkos tyrimų centrai (Global Market Insights, 2021; ReportLinker, 2021) prognozuoja, kad iki 2026–2027 m. rinka išaugs nuo 457.8 milijardo dolerių iki 1 trilijono dolerių. Tiek rinkos dydis, tiek vartotojų skaičius priklauso nuo ketinimo naudotis internetiniais kursais (Yang, Baldwin ir Snelson, 2017). Ne ką mažiau svarbus ketinimas užbaigti internetinius kursus – viena didžiausių problemų, su kuria susiduria internetinio mokymosi rinka – mažas, vidutiniškai 6,5% kursų užbaigimo rodiklis (Jordan, 2014). Geresnis veiksnys, darančių įtaką ketinimui pradėti internetinius kursus, suvokimas gali padėti auginti rinką, prognozuoti paklausą, siūlyti kokybišką turinį; veiksnys, skatinančių ketinimą pabaigti internetinius kursus, analizė – padeda auginti pajamas, įgyti lojalius vartotojus verslui, o universitetams, praplėsti prieigą prie aukštojo mokslo nepasiektoms auditorijoms (Park ir Kim, 2020).

Minėta problema dėl žemų kursų užbaigimo rodiklių sulaukė itin gausaus akademinės bendruomenės dėmesio (Jordan, 2014), tačiau tik neseniai toks susikoncentravimas į kontaktiniam mokymosi procesui būdingą sėkmės ir nesėkmės matavimą – pradžios ir pabaigos dalyvių skirtumą – pradėtas kritikuoti mokslininkų, teigiančių, kad geresnis vartotojų tikslų ir ketinimų suvokimas galėtų padėti realiau suprasti internetinių kursų rinką ir jos vartotojus (Rabin, Kalman ir Kalz, 2019; Alraim, Zo ir Ciganek, 2015). Mokymosi patirčių suvokimo ir į internetinėje erdvėje besimokančiųjų orientuotų tyrimų trūkumas gali būti viena iš priežasčių, kodėl nepaisant didelio susidomėjimo ir tyrimų kiekio nepavyksta sumažinti didelių kurso metimo rodiklių, o gal, susikoncentravus į vartotojų ketinimus, paaiškėtų, kad tai – jokia ne problema, o tik galimybė gilintis į vartotojų elgseną. MOOC suvokimas gali praturtinti ir kitas edukacijos sritis, kurioms yra būdinga technologinis daugialypiškumas ir maži patekimo barjerai (Veletsianos, Collier ir Schneider, 2015).

Ankstesniuose mokslininkų tyrimuose, kurių pagrindą sudaro Technologijų priėmimo modelis (angl. *Technology acceptance model*; toliau – TAM) įvardinti ketinimą studijuoti sąlygojantys veiksniai: **suvokiamas naudingumas** (angl. Perceived usefulness – PU) ir **suvokiamas naudojimo paprastumas** (angl. Perceived ease of use – PEU) (Davis, 1989; Adwan, 2020; Bazelais, Doleck ir Lemay, 2018; Masrom, 2007). Taip pat ketinimus veikia **įsitikinimai ir**

**požiūris į technologijas arba kursą** (angl. Beliefs and attitudes) (Bazelais ir kt., 2018; Masrom, 2007, Fathema ir kt., 2015). Mokslininkai išskyrė ir **savireguliuojamo mokymosi veiksnį** (angl. Self-regulated learning – SRL) (Adwan, 2020; Heo ir Han, 2018; Littlejohn, Hood, Milligan ir Mustain, 2016). Remiantis Vieninga technologijos priėmimo ir naudojimo teorija (angl. *Unified theory of acceptance and use of technology*; toliau – UTAUT) išskiriami veiksniai: **našumo lūkesčiai** (angl. Performance expectancy – PE), **tikėtinų pastangų kiekis** (angl. Effort expectancy – EE), **socialinė įtaka** (angl. Social influence) ir **fasilituojančios sąlygos** (angl. Facilitation conditions) (Venkatesh, Morris, Davis ir Davis, 2003; Venkatesh Thong ir Xu, 2012; Fathema, Shannon ir Ross, 2015). Tolimesnėse tyrimuose išskiriama ir daugiau veiksnių, papildančių naudojamus modelius: **hedonistinė motyvacija, kainos ir kokybės santykis, mokymosi įpročiai** (Venkatesh ir kt., 2012). Tyrimuose esame skirtingų nuomonių dėl veiksnių, darančių įtaką ketinimui studijuoti klasifikavimo kaip tiesioginių ar moderuojančių, tokie veiksniai: **demografiniai rodikliai, patirtis ir naudojimo valentingumas** (Venkatesh ir kt., 2003; Alomary ir Woollard, 2015; Reio ir Crim, 2013); **kompiuterinis saviveiksmingumas** (Adwan, 2020; Fathema ir kt., 2015; Littlejohn ir kt., 2016), taip pat ir **išoriniai aplinkos faktoriai**: kursų kaina, šeiminė padėtis (Park ir Choi, 2009; Su ir Waugh, 2018).

Kaip ir ketinimą studijuoti, ketinimą užbaigti, pasak mokslinių tyrimų, veikia dalinai tie patys veiksniai, tad galima rasti pasikartojančius veiksnius: **suvokiamas naudingumas ir suvokiamas naudojimo paprastumas** (Jung ir Lee, 2018; Yang ir kt., 2017; Su ir Waugh, 2018; Hart, 2012), **akademiniis ir kompiuterinis saviveiksmingumas** (Barak ir kt., 2016; Park ir Choi, 2009; Harrell ir Bower, 2011; Jung ir Lee, 2018; Su ir Waugh, 2018; Hart, 2012). Mokslininkai šiuos veiksnius tyrė ir ketinime ateityje mokytis internetiniuose kursuose (Adwan, 2020; Alraim ir kt., 2015; Dai, Teo, Rappa, 2020; Lu, Wang ir Lu, 2019; Joo, So ir Kim, 2018; Pozón-López, Kalinic, Higuera-Castillo ir Liébana-Cabanillas 2020; Jung ir Lee, 2018). Visa veiksnių grupė gali būti išskirta, siejama su motyvacija, mokslininkai tyrė **vidinę motyvaciją** (Barak ir kt., 2016; Park ir Choi, 2009; Yang ir kt., 2017; Hart, 2012) ir **išsikeltus tikslus**, dėl kurių nuspręsta studijuoti (Barak, Watted ir Haick, 2016; Yang ir kt., 2017; Su ir Waugh, 2018). Kita veiksnių grupė nagrinėta tyrimuose – **išoriniai faktoriai**, glaudžiai susiję su **demografiniais aspektais** (Park ir Choi, 2009; Su ir Waugh, 2018; Hart, 2012), **kurso dizainu**: interaktyvumas, socialinio kontakto kiekis (Croxtton, 2014; Yang ir kt., 2017; Jung ir Lee, 2018; Hart, 2012) ir jo fasilituotu **įsitraukimu ir pasitenkinimu** (Dai ir kt., 2020; Joo ir kt., 2018; Lu ir kt., 2019; Yang ir kt., 2017; Jung ir Lee, 2018).

Apibendrinant mokslinę diskusiją pastebėta, kad tyrimuose dažniausiai nagrinėjami veiksniai tik vienai iš pasirinktų ketinimų krypčių: arba ketinimui studijuoti, arba ketinimui užbaigti. Dėl žemų kurso užbaigimo rodiklių (Jordan, 2014) neproporcingai didelis skaičius

tyrimų nagrinėja kursų metimo priežastis, nors yra nuomonių, teigiančių, kad susikonglomeravimas į užbaigimo rodiklius yra klaidingas ir neatspindi realios situacijos (Jordan, 2014), ketinimo studijuoti priežasčių suvokimas gali duoti reikšmingos naudos analizuojant kursų sėkmės rezultatus (Bazelais ir kt., 2018). Tačiau esama ir nuomonių, kad trūksta tyrimų, nagrinėjančių ketinimo dalyvauti internetiniuose kursuose priežastis (Luik ir kt., 2017; Lopez ir kt., 2020). Šią mokslinių tyrimų ribotumo diskusiją galima apibendrinti tuo, kad mokslo lauke trūksta tyrimų, nagrinėjančių internetinį mokymą veikiančių veiksnių tarpusavio ryšius (Dai ir kt., 2020; Deng, Benckendorff ir Gannaway, 2019) ir tyrimų, tiriančių tų pačių veiksnių įtaką ir ketinimui studijuoti, ir ketinimui užbaigti internetinius kursus tose pačiose sąlygose. Kitiškai žvelgiant į ketinimus studijuoti internetinius kursus veikiančių veiksnių gausą ir rašto darbo apimtį pasirinkti dažniausiai tyrimuose randami ir kontraversiškus rezultatus pateikiantys veiksniai, kildinami iš dažniausiai naudojamų technologijų priėmimo ir naudojimo prognozavimo modelių: TAM ir UTAUT. Rašto darbe bus nagrinėjami šie veiksniai: suvokiamas naudingumas, suvokiamas naudojimo paprastumas, akademinis ir kompiuterinis saviveiksmingumas, socialinė įtaka. Ketinimai taip pat bus analizuojami atsižvelgiant į demografinių kintamųjų ir kursų dizaino sukuriama įsitraukimo įtaką.

**Darbo problema** – kaip tiek informacinių technologijų priėmimą, tiek turinį veikiančias suvokiamas naudingumas ir suvokiamas naudojimo paprastumas, saviveiksmingumas (akademinis ir kompiuterinis), socialinė įtaka gali skirtingai veikti, tiek ketinimą studijuoti, tiek ketinimą užbaigti internetinio mokymosi kursus.

**Darbo tikslas** – nustatyti suvokiamas naudingumo, suvokiamas naudojimo paprastumo, saviveiksmingumo (akademinio ir kompiuterinio), socialinės įtakos įtaką skirtingiems rezultatams: vartotojų ketinimui studijuoti ir ketinimui užbaigti skirtingo tipo internetinio mokymosi kursus.

#### **Uždaviniai:**

1. Išanalizuoti rašto darbe svarbių sąvokų: internetinis mokymasis, internetiniai kursai, ketinimas, problematiką ir pateikti rašto darbe naudojamus jų apibrėžimus ir prieigas.
2. Išanalizuoti internetinių kursų klasifikacijas.
3. Išnagrinėti informacinių technologijų priėmimo ir savireguliacinio mokymosi modelius ir jų taikymą prognozuojant ir aiškinant ketinimą mokytis internetiniuose kursuose.
4. Išanalizuoti dvilypą apsibrėžtų veiksnių įtaką, veikiančių ir prognozuojančių ketinimą studijuoti ir ketinimą užbaigti internetinius kursus ir palyginti jų daromą įtaką ankstesniuose tyrimuose.
5. Parengti tyrimo metodiką, siekiant iširti kokie veiksniai daro įtaką ketinimui studijuoti ir užbaigti atviros prieigos internetinio mokymosi kursus.

6. Remiantis tyrimo rezultatais pateikti įžvalgas apie veiksmų, sąlygojančių ketinimą studijuoti ir užbaigti atviros prieigos internetinio mokymosi kursus ryšį.

# 1. TEORINĖS KETINIMO MOKYTIS IR UŽBAIGTI INTERNETINIO MOKYMO SI KURSUS PRIELAIDOS

## 1.1. Internetinio mokymosi ir internetinių kursų teoriniai aspektai

### 1.1.1 Ketinimo mokytis, ketinimo užbaigti ir internetinio mokymosi sampratos ir jų problematika

Ketinimas (angl. Intention) remiantis Amerikos psichologijos asociacija reiškia: „Išankstinį sąmoningą sprendimą atlikti elgseną“. Remiantis šiuo apibrėžimu ketinimas suvokiamas kaip apsisprendimas atlikti tam tikrą elgseną arba inicijuoti naują elgseną, apibūdina bihevioristinį vidinį nusiteikimą, rengimąsi kažką daryti. Sheeran ir Webb (2016) nagrinėdami ketinimo ir elgsenos atotrūkį priėjo rezultatų, rodančių, kad tik 25% ketinimų išreiškiami į veiksmus, tai patvirtina ir ankstesnių tyrimų išvadas, kad nors ketinimai ir yra naudojami prognozuojant elgseną, tik dalis jų yra išreiškiami į veiksmus. Pasak Fishbein ir Ajzen (2011) intencijos ir elgsenos atotrūkis gali susiformuoti dėl dviejų priežasčių: intencijos nesusiformavimo ir trukdžių intenciją įgyvendinti.

Ketinimas studijuoti ir ketinimas užbaigti internetinio mokymosi kursus yra tarpusavyje susiję priešastingumo ryšiu: ketinimas užbaigti internetinio mokymosi kursus yra ketinimo pradėti internetinio mokymosi kursus produktas. Koller ir kiti (2013) pažymi ketinimo studijuoti nagrinėjimo svarbą ir ryšį su vėlesniu apsisprendimu tęsti kursus ar juos mesti. Tačiau svarbu paminėti ir akademinėje aplinkoje esančius pastebėjimus, kad užsiregistravimas ir dalyvavimas kursuose savaime nereiškia ketinimo užbaigti kursus (Fianu, Blewett, Ampong ir Ofori, 2018), o dalyvavimo kursuose motyvai ir ketinimai gali būti įvairūs (Xiong, Li, Kornhaber, Suen, Pursel ir Goins, 2015; Henderikx, Kreijns, Castano Munoz ir Kalz, 2017).

Šio rašto darbo rėmuose ketinimas studijuoti – yra asmens sąmoningas sprendimas, apsisprendimas pradėti internetinio mokymosi kursus. Ketinimas studijuoti yra kritiškai svarbus nagrinėjant daug internetinių kursų sluoksnių: vartotojų elgseną internete, kursų dizainą (Koller ir kt., 2013). Vienareikšmiškas ketinimo dalyvauti internetiniuose kursuose išreiškimas, rezultatas – veiksmas – dalyvavimas bent vienoje internetinių kursų paskaitoje.

Kitaip nei ketinimo dalyvauti, ketinimo užbaigti internetinius kursus apibrėžimas akademiniam lauke kelia daugiau klausimų dėl to, kad nėra aišku, kas laikomas sėkmės faktoriumi (Henderikx ir kt., 2017; Koller ir kt., 2013). Mokslinėje literatūroje trūksta sistemingo terminų vartojimo dalyvavimo kursuose ir elgsenos siekiant rezultatų: kalbama apie kursų užbaigimą, atkaklumą, pasitenkinimą ir ketinimą ateityje studijuoti (Hart, 2012). Šis moksliniuose darbuose pastebimas nenuoseklumas kelia problemą analizuojant ketinimą pasiekti rezultatą.



Ketininimas užbaigti internetinio mokymosi kursus šio rašto darbo rėmuose yra suvokiamas kaip pasiryžimas pabaigti kursus, kurie yra studijuojami, o ketinimo rezultatas – kursų užbaigimas. Neformali internetinių kursų aplinka ir savanoriškas dalyvavimas juose leidžia manyti, kad kursų dalyviai kursuose turi skirtingus tikslus, tad ir skirtingas priežastis dėl kurių ketinama pradėti ir užbaigti kursus. Dėl skirtingų dalyvių motyvacijų, tikslų, aplinkybių ir pasirengimo (Koller ir kt., 2013) kursų dalyvių dalyvavimas internetiniuose kursuose yra labai individualus, todėl Koller ir kiti (2013) kursų dalyvius siūlo skirstyti pagal jų įsitraukimo lygį į pasyvius, aktyvius ir kuriančius turinį, toks kurso dalyvių klasifikavimas leistų išsamiau pažvelgti į ketinimų užbaigti kursus skirtumus. Tokį požiūrį remia ir Henderikx ir kitų mokslininkų (2017) nuomonė – net jei ketinimas užbaigti yra įgyvendinamas, pasiekiamas sėkmingas rezultatas – kursų užbaigimas, galimi skirtingi ketinimai, lėmę šį rezultatą: ketinimas užbaigti kursus ir ketinimas gauti kursų sertifikatą yra laikomi dviem skirtingais tikslais, bet galinčiais keistis dalyvavimo procese (Koller ir kt., 2013). Nepaisant to, kad mokslininkų darbuose randama daug kritikos sertifikato gavimą vertinančių kaip sėkmės faktorių, ypač dėl pedagoginių mokymosi aspektų (Davis, Little, Stewart, 2008), šio rašto darbo rėmuose ketinimas užbaigti kursus gali apimti ir siekį gauti sertifikatą.

Ketinimo sąvokos įsivardinimas padeda suvokti, kad rašto darbe kalbama apie veiksnius darančius įtaką sąmoningam ir velentingam asmens apsisprendimui prieš dalyvavimą kursuose ir jau dalyvaujant juose. Ketinimo užbaigti internetinius kursus sąvoka yra problematiška ne dėl rezultato neaiškumo, bet dėl painiai mokslinėje literatūroje vartojamų kursų sėkmės rezultatų ir skirtingų požiūrių į jų matavimą. Dažniausiai, kalbant apie sėkmę internetiniuose kursuose yra matuojami užbaigimo rezultatai remiantis dalyvių skaičiumi, kurie gavo sertifikatus, naujesnėje literatūroje galima pastebėti pasikeitusį požiūrį – daugiau dėmesio skiriama analizės kryptims, orientuotomis ir centruotomis į besimokantįjį, jo ketinimus ir tikslus.

Moore (2011) iškelta problema dėl terminų e-mokymosi, internetinio mokymosi, nuotolinio mokymosi (angl. *e-Learning, online learning, distance learning*) tarpusavio pakeičiamumo ir aiškios internetinių technologijų terminologijos edukacijos procese nebuvimo, persipynimo problema išlieka ir tolimesniuose mokslininkų darbuose (Dhawan, 2020). Sąlyginai nauja edukacinė prieiga dar neturi griežtai apibrėžtos terminologijos. Tam įtaką daro greita informacinių technologijų raida, viena kitą keičiančios internetinio mokymosi inovacijos, globalizacija ir didelis susidomėjimas internetinio mokymosi lauku, ko išraiškoje didelis ir sparčiai augantis mokslinių darbų skaičius terminus vartoja pakaitomis.

Esama skirtingų internetinio mokymosi sąvokos terminologijos pjūvių, tiriant mokymosi internete ypatumus. Remiantis mokymosi prieigos instrumentais: bendrinis skaitmeninis mokymasis (angl. *digital learning*) skaidomas į e-mokymasi (angl. *e-learning*) ir mobilių

mokymąsi (angl. *m-learning*) (Kumar Basak, Wotto ir Belanger, 2018). Sangrà, Vlachopoulos Cabrera Lanzo ir Gallart, (2011) pateikė e-mokymosi definicijų klasifikacijas: motyvuojamas technologiniu priemonių aspektu; informacijos ir žinių pateikimo prieiga; mokymosi, kaip komunikavimo ir bendradarbiavimo pagalbinę priemonę; edukacinę paradigmą. Šiame rašto darbe nuspręsta vadovautis Khan pateikiama (2003) e-mokymosi definicija: „E-mokymasis gali būti įvardinamas kaip novatoriška, gerai suprojektuota, į besimokantįjį orientuota, interaktyvi ir fasilituota, visiems, visur, pasirinktu laiku prieinama struktūra, kuri mokymosi aplinkos pateikimui utilizuoja skaitmeninių technologijų atributus ir išteklius.“ Internetinio mokymosi termino apibrėžimas rašto darbe reikalingas siekiant pašalinti galimas interpretacijas ir kuo konkrečiau įvardinti nagrinėjamo fenomeno ribas ir akcentus.

Nors dalyvavimas internetiniuose kursuose nėra naujiena vartotojams, kaip ir nėra nauja tema moksliniuose tyrimuose, tačiau, augant vartotojų skaičiui ir nepaisant didelių pastangų sumažinti kursus metančių dalyvių skaičius, tema išlieka aktuali keliais aspektais, kurie gali būti kildinami iš sąvokų ir jų problematikos: ketinimų ir internetinio mokymosi. Siekiant pamatuoti ketinimą, dažnai analizuojamą psichologijos mokslo lauke, rinkodaroje gali kilti iššūkių, kai vartotojo susiformavęs ketinimas, prieš priimat sprendimą, nėra išreikštas konkrečiu veiksmu, užfiksuojamas ir sunkiai pamatuojamas laike. Sąvokos internetinis mokymasis abstraktumas taip pat yra problematiškas keliais aspektais: internetinių kursų laukui sparčiai keičiantis, terminologija, atrodo, atsilieka; moksliniuose tyrimuose nepatikslintos sąvokos sudaro prielaidą, kad terminas yra vartojamas per plačiai, taip įsivieliant cituotinom klaidom. Šis reikšmingų terminų įvardinimas ir jų problematikos anlaizė prisideda prie rašto daro kokybės ir įtakos tolimesniems tyrimams.

### **1.1.2 Internetiniai kursai ir jų klasifikavimas**

MOOCs taip pat reikalauja konkretesnio apibrėžimo dėl galimybės skirstyti bendrąjį terminą į smulkesnes šakas pagal jų dizaino ir dalyvavimo juose praktiką, kas gali turėti įtakos internetinių kursų analizei, jei terminai nėra konkrečiai apibrėžti. Jordan (2014) pastebi galimybę, kad **xMOOC ir cMOOC** kursų analizės tyrimai galėtų duoti reikšmingų rezultatų. **cMOOC** apibrėžiamas kaip mokymasis konektyvizmo principu kartu su grupe (Yeager, Hurley-Dasgupta ir Bliss, 2013), **xMOOC** – išplėstinis, individualistinis mokymasis, paremtas universitetinio mokymosi principu (Littlejohn ir kt., 2016). Tiek **cMOOC**, tiek **xMOOC** daugialypėse internetinio mokymosi terpėse, nėra reikalingi stojimai, nėra kaupiami kreditai (Veletsianos, Collier ir Schneider, 2015) tad galima daryti išvadą, kad barjerų ir skirtumų tai nesudaro. Šio rašto darbo rėmuose naudojamas bendrinis MOOC terminas referuoja į nemokamus, atviros prieigos, internete

per pasirinktą įrenginį pasiekiamus mokymosi kursus, šiuo metu dominuojančius rinką, kitaip vadinamus xMOOC (Littlejohn ir kt., 2016).

## 1 lentelė

### *cMOOC ir xMOOC palyginimas*

	cMOOC (Yeager ir kt., 2013)	xMOOC (Littlejohn ir kt., 2016)
Skiriamieji bruožai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• remiasi konektyvizmu;</li> <li>• mokymasis per bendravimą, užmegztus ryšius.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• remiasi savarankišku mokymusi;</li> <li>• mažas tiesioginis kontaktas tarp instruktoriaus ir studento;</li> <li>• dominuoja rinką, internetinio mokymosi platformos.</li> </ul>

Šaltinis: sudaryta autorės pagal Yeager ir kt., 2013; Littlejohn ir kt., 2016

Hrastinski (2008) išskirti du internetinių kursų komunikacijos ir mokymosi tipai: **sinchroninis ir asinchroninis** suteikia galimybę kursų dalyviams pasiekti norimas žinias atsižvelgiant į poreikius: ypatingai formato, įsitraukimo, galimo skirti laiko, todėl yra svarbus motyvacinis veiksnys kursų dalyviams renkantis kursus. Sinchroniam mokymuisi būdinga struktūra, technologijų ir kurso dizaino suteikiamas tiesioginis kontaktas tarp studentų ir dėstytojų, didesnis įsitraukimas (Hrastinski, 2008), o asinchroniniame mokymosi procese kontakto kiekis yra mažesnis, mokymosi procesas nėra ribotas laike. Dėl šių skirtumų egzistavimo kursų dalyviai turi galimybę teikti pirmenybę pasirinktai internetinio mokymosi komunikacijos preferencijai (Malik ir Fatima., 2017). Nors asinchroninis metodas yra dažnesnis ir populiariesnis dėl mažesnių kaštų, kursų lankstumo laike ir galimybės dalyvauti didesniai studentų skaičiui (Kim, Yoon, Jo ir Branch 2018), tačiau sinchroniniai kursai turi kokybinės persvaros, įtakos bendradarbiavimui mokymosi procese – mokslininkų (Peterson, Beymer ir Putnam, 2018; Park ir Kim, 2020) tyrimų rezultatuose randama, kad socialinis įsitraukimas teigiamai veikia kursų dalyvių suvokiamą priklausymo jausmą ir internetinio mokymosi procesus. Verta pastebėti, kad Park ir Kim (2020) tyrimo rezultatai rodo, kad aukštesnis socialinio įsitraukimo laipsnis daro didesnę įtaką pasitenkinimui. Komunikacijos tipai, naudojami kursuose veikia ne tik besimokančiųjų įsitraukimą ir rezultatus (Francescucci ir Rohani, 2019), bet ir ketinimą dalyvauti kursuose. Kizilcec ir Schneider (2015) tyrime 25% kursuose ketinančių dalyvauti respondentų nurodė, kad

planuoja dalyvauti siekdami sutikti naujų žmonių ar dalyvauti su kolegomis. Hrastinski (2008) pateikia priešingą bendravimo ir bendradarbiavimo pastabą: „Tiesą sakant, daugelis žmonių pasirenka lankyti internetinius kursus būtent dėl jų asinchroniškumo, derinant edukaciją su darbu, šeima ir kitais įsipareigojimais“. Remiantis skirtingomis mokslininkų išvadomis galima teigti, kad kursų identifikavimas kaip sinchroninių ar asinchroninių yra reikšmingas informacinis faktorius, leidžiantis būsimiems dalyviams įvertinti savo galimybes ir preferencijas, kokiuose potencialus dalyvis turėtų daugiau motyvacijos dalyvauti, tinkamai pasirinkus investuoti laiko ir užbaigti.

Galimas ir dar gilesnis kursų klasifikavimas pagal jų fizines savybes, dizaino aspektus. Ke ir Xie (2009) siūlomas kursų klasifikavimas pagal dizaino tipą, kurso medžiagos ir komunikacijos lygį: **a) turinys ir pagalba; b) apibendrinantys; c) integruoti**. Kursai skiriasi iš anksto paruošto turinio kiekiu, gausumu, instruktoriaus įsitraukimu į mokymosi procesą ir pasiekiamumu, mokymosi *online* ir *offline* procentumu, internetinė sąveikos, bendravimo kiekiu (Ke ir Xie, 2009). Dar išsamesnį klasifikavimą siūlo Clark (2013) pagal kursų sukūrimo, dizaino aspektus: **a) perkelti į MOOC konvertuoti kursai; b) originaliai sukurti MOOC; c) sinchroniniai ir asinchroniniai; d) adaptyvūs, į kursų dalyvio patirtį reaguojantys algoritmu valdomi MOOC; e) grupiniai; f) konektyvistiniai ir mini MOOC**.

Kursų klasifikavimas naudingas dviem aspektais: tyrimų kontekste (tiek tiriant, tiek analizuojant literatūrą) tai padeda susidaryti išsamesnę nuomonę apie kursų dizainą, instruktorių įsitraukimą, turėti omenyje arba suprasti galimybę įtraukti daugiau veiksnių ir kintamųjų, išorines sąlygas, veikiančias vartotojų patirtį; tai taip pat naudinga informacija ketinantiems studijuoti internetinius kursus: suprasti kurso formatą, lygį, kuriuo reikės įsitraukti, kuruose naudojamų programų specifiką – pamatuoti savo ankstesnes patirtis ir įsivertinti gebėjimus naudotis technologijomis, įsitraukimo lygį, kurio yra tikimasi iš kursų dalyvių, taip pat susiplanuoti laiką ir realiai įsivertinti jo išteklius prieš dalyvaujant kursuose.

Kai kurie moksliniai tyrimai ir studijos įvardina svarbiausias priežastis, dėl kurių dalyviai ketina naudotis MOOC, nors tokių tyrimų nėra daug (Luik ir kt., 2017), šios priežastys padeda suprasti kokios naudos siekia vartotojas, o šis vartotojų poreikių suvokimas ir dizaino sprendimai gali sustiprinti ketinimą studijuoti ir ketinimą užbaigti kursus. Kizilcec ir Schneider (2015) sukurtoje OLEI (angl. Online Learning Enrollment Intention) skalėje yra 13 individualių intencijų, su mažu tarpusavio priklausymo ryšiu, – priežasčių dėl kurių respondentai išreiškė ketinimą studijuoti. Esama ir daugiau skalių, tokių kaip FIEM (Luik ir kt., 2019), nagrinėjančių ketinimo studijuoti priežastis, tačiau jos adaptavimo galimybės daug mažesnės dėl kultūrinių konstrukto ar kursų specifikos, kuriems pritaikyta skalė. Sėkminga internetinių kursų aplinka, dizaino sprendimų lūkesčių atitikimas turi būti kuriama turint omenyje studijuojančių technologijų priėmimą (Bazelais ir kt., 2018).

Moksliniuose darbuose, kuriuose nėra išskirti MOOC porūšiai jų privalumai pateikiami ganėtinai bendri ir abstraktūs: pasiekiamumas didelei auditorijai; institucijos, kūrusios turinį, auditorijos plėtra (Shapiro, Lee, Roth, Cetinkaya-Rundel ir Canelas, 2017), tačiau moksliniuose darbuose, kuriuose porūšiai yra nurodomi, atsiranda gilesnės analizės galimybė. Shapiro ir kitų mokslininkų darbe (2017) nurodoma, kad cMOOC pranašumas yra viso gyvenimo mokymosi skatinimas ir lengvesnis pritaikomumas. Mokslininkų darbuose pasikartoja kritika kvestionuojanti bendrą MOOC kursų edukacijos kokybę, taip pat klausimų kelia ir tendencijos ar labiau prognozės, kad dėl internetinių kursų prieinamumo sumažėsiantis universitete besimokančių studentų skaičius (Shapiro ir kt., 2017) – šie mokslininkų pastebėjimai verčia išsamiau analizuoti MOOC. Siekiant gilesnės mokslinės analizės ypatingai svarbu nagrinėjant atviros prieigos internetinio mokymosi kursus identifikuoti būtent kokio tipo kursai yra analizuojami, jie gali skirtis savo specifika, kuri lemia ketinimą dalyvauti kursuose, kuomet vartotojas prieš užsiregistruodamas yra sudominamas kursų tema, jų forma, turiniu, galimybe gauti sertifikatą ar net kursus teikiančios įstaigos prestižu, taip pat vartotojui svarbi ir kursų trukmė. Kursų specifikos suvokimas padeda išsamiau suprasti vartotojo sprendimo priėmimų eigą. Būtinybė nurodyti MOOC specifiką svarbi ir vartotojui ketinant tęsti dalyvavimą kursuose, ir tiriant šį ketinimą, nes kursų dizainas – ypatingai jo interaktyvumas, turinys – medžiaga, jos pateikimas ir lūkesčių atitikimas, įtraukimas ir pasitenkinimas tampa svarbiais faktoriais, padedančiais įveikti barjerus, dėl kurių dažniausiai yra metami kursai. Todėl apibendrinant galima teigti, kad kursų tipo, specifikos nurodymas yra svarbus tiek vartotojui, tiek vartotojo ketinimų mokslinei analizei.

## **1.2 Ketinimą studijuoti ir ketinimą užbaigti internetinius kursus tiriantys modeliai ir veiksniai**

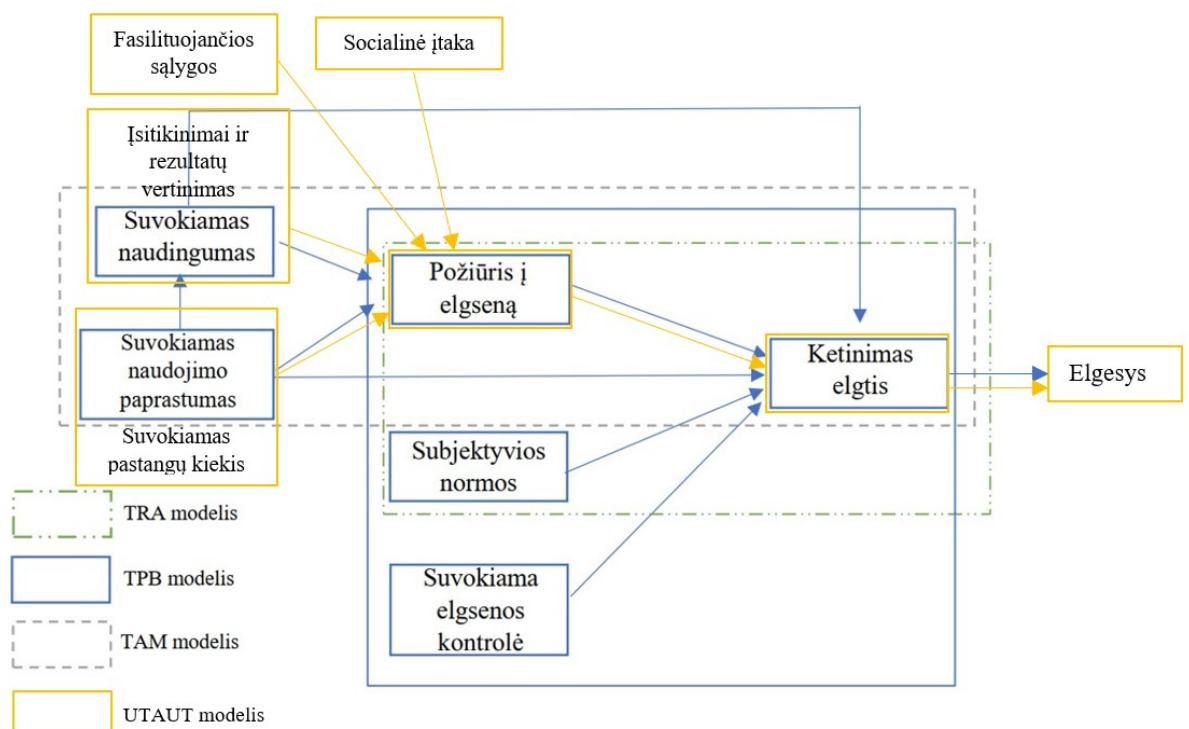
### **1.2.1 Ketinimo naudotis technologijomis modelių analizė**

Internetinio mokymosi kursams dažniausiai būdingas savanoriškas technologijų naudojimas (Moore ir Benbasat, 1991), kuris, esant internetinio ir įprastinio mokymosi skirtumams, yra aktualus aspektas tiriant ketinimus. Nagrinėjant ir prognozuojant socialines žmonių elgsenas per ketinimą dažniausiai naudojamos Ajzen ir Fishbein (1975) Pagrįsto veiksmo teorija (angl. *Theory of reasoned action*; toliau – TRA) teorija ir Ajzen (1991) Planuotos elgsenos teorija (angl. *Theory of planned behaviour*; toliau – TPB) teigianti, kad kuo ketinimas didesnis, tuo didesnė tikimybė, kad veiksmas bus atliktas (Ajzen, 1991; Ajzen, 2011). Davies (2003) įžvalgos analizuojant ketinimo sąvoką mokymosi kontekste antrina TPB, besimokančiojo ketinimą sieja su siekiu išpildyti išsikeltus tikslus ir ketinimą įvardina kaip: „Vidinę asmens įsitikinimų, vertybių, kartu tikslų ir priežasčių motyvaciją dalyvaujant mokymosi veikloje“. Davies (2003) ketinimo mokytis apibrėžimą, kaip ir planuotos elgsenos modelyje veikia: įsitikinimai, požiūris į elgseną,

subjektyvi norma, suvokiama galia elgtis, o suvokta galia elgtis veikia ir pačią elgseną, ne tik ketinimą (Ajzen, 2011). Ketinimą ir elgseną internete nagrinėjanti TPB tinkamesnė koncentruojantis į pramogą, o ne į tikslų siekimą, kurio ketinimus, motyvuotus suvokiama nauda ir naudojimosi paprastumu, efektyviau analizuoti remiantis TAM modeliu (Lee, 2009). TRA ir TPB sudaro pagrindą TAM modeliui (Rouibah, Thurasamy ir May 2009). Analizuojant ketinimus naudotis informacinėmis technologijomis dažniausiai naudoti konkrečiai šiam laukui sukurti modeliai: TAM ir jo variacijos, UTAUT ir jo variacijos (Lopez ir kt., 2020). Kadangi informacinės technologijos yra neatsiejama internetinio mokymosi dalis, natūralu remiantis ankstesne mokslininkų gerąja praktika jų analizei naudoti technologijų priėmimo modelius.

## 1 paveikslas

*TRA, TPB, TAM, UTAUT modelių ryšys*



Šaltinis: sudaryta pagal Ajzen ir Fishbein, 1975; Ajzen, 1991; Davis, 1989; Rouibah, Ramayah, 2009; Venkatesh ir kt., 2003

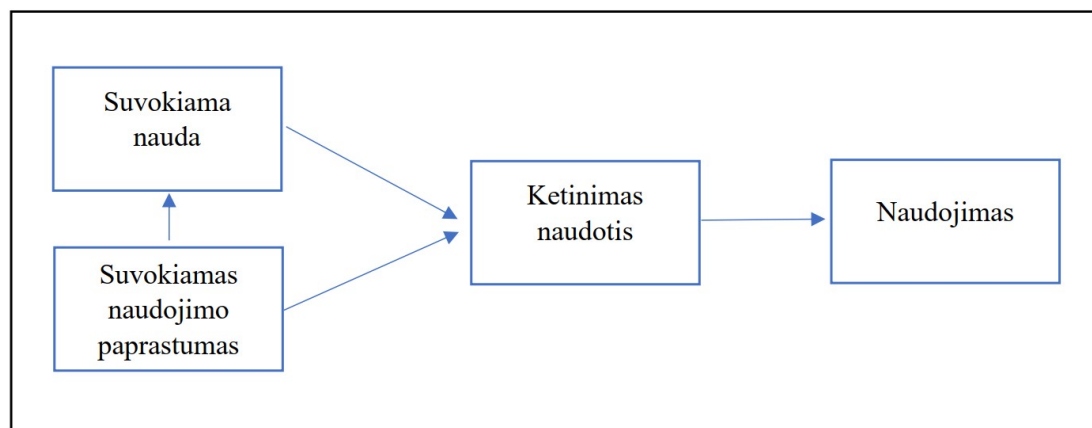
Dažniausiai kaip teorinė empirinio tyrimo bazė analizuojant ketinimą naudotis informacinėmis technologijomis, naudotas Davis (1989) TAM modelis, kurio, kaip ir TRA, pagrindą sudaro požiūris, remiamas nuomone, kad: „Individo elgseną motyvuoja individo intencijos, kurios yra požiūrio į elgseną ir jį supančių normų funkcija“ (Masrom, 2007). TAM modelis naudotas dideliame kiekyje studijų, siekiančių prognozuoti ketinimus ir informacinių

technologijų naudojimą internetiniuose kursuose (Bazelais ir kt., 2018). Pagrindiniai modelio elementai: suvokiamas naudingumas (angl. *Percieved usefulness*; toliau – PU), suvokiamas naudojimo paprastumas (angl. *Percieved ease of use*; toliau – PEU) darantis įtaką požiūriui (angl. *Attitude*) į technologijas, kurios sukuria ketinimą naudotis.

Modelis dažnai naudojamas praktikoje, tačiau Alomary ir Woollard technologijų priėmimo modelių analizėje (2015) pastebi, kad šis modelis yra ypatingai jautrus kursų dizaino klausimu, taip pat dėl kultūrinių dimensijų nebuvimo (Momani ir Jamous, 2017). Siekiant atliepti dizaino ir naudojimo aspektus tyrimuose įvedami papildomi veiksniai ar net kiti modeliai. Wu ir Chen (2017) tiriant ketinimą tęsti patvirtino TAM modelio tinkamumą nagrinėjant MOOC ir kartu TAM ir TFF (angl. *Task Fit Technology*) modelių suderinamumą, kuris išplečia galimybę suvokti vartotojų patirtį (Wu ir Chen, 2017). Bazinis modelis yra dažnai naudojamas tyrimuose ir yra papildomas naujais veiksniais, darančiais įtaką ketinimui studijuoti, tokiais kaip: suderinamumas, finansiniai kaštai, kompiuterinis nerimas, saviveiksmingumas (Chang ir Tung, 2008).

## 2 paveikslas

### TAM modelis



Šaltinis: Davis, 1989

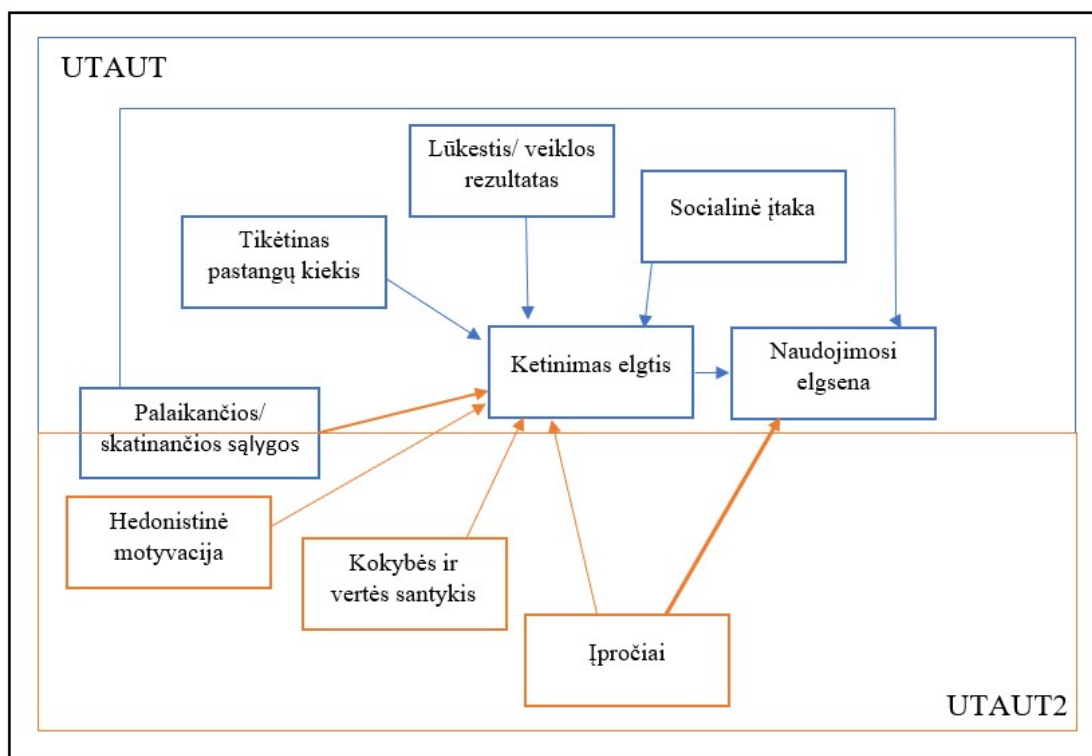
Siekiant atliepti daugiau veiksnių, TAM modelis ne kartą modifikuotas pridėdant papildomus veiksniai: TAM2 – socialinė įtaka (subjektyvios normos ir vaizdai) ir kognityviniais instrumentiniais procesais (nauda darbui, naudos kokybė, rezultatų demonstratyvumas, PEU); modelio moderuojantys veiksniai patirtis ir valentingumas (Venkatesh ir Davis, 2000). TAM2 modelyje kaip ir TAM svarbiausiu veiksniumi darančiu įtaką laikomas PU (Alomary ir Woollard, 2015). TAM3 (Venkatesh ir Bala, 2008) dar išsamesnis modelis, čia atsiranda: kompiuterinis saviveiksmingumas, išorinės kontrolės suvokimas, kompiuterinis nerimas ir žaismingumas; taip pat suvokiamas žaismingumas ir objektyvus naudingumas. TAM3 modelis kritikuojamas dėl

sudėtingo pritaikomumo praktikoje dėl per didelio veiksmų skaičiaus ir tarpusavio ryšių gausos (Alomary ir Woollard, 2015).

UTAUT (Venkatesh ir kt., 2003) modelis susistemino anksčiau naudotus modelius į unifikuotą teoriją, kurią sudaro: tikėtinas pastangų kiekis, lūkestis ir veiklos rezultatas ir palaikančios, skatinančios sąlygos. Modelį veikia moderuojantys veiksniai: amžius, lytis, patirtis ir valentingumas naudotis, kurie išlieka ir vėlesnėse modelio adaptacijose (Venaktesh ir kt., 2003; Lopez ir kt., 2020). UTAUT2 (Venkatesh ir kt., 2012) modifikuotas siekiant daugiau dėmesio skirti vartotojo turinio naudojimui (Alomary ir Woollard, 2015). Eriksson, Adawi ir Stöhr (2017) kokybinio tyrimo metu identifikuotos priežastys kodėl kursų dalyviai nusprendė mesti studijas: turinys, kurso dizainas neatitiko lūkesčio; dėl kursų dalyvų veikiančių išorinių veiksmų; laiko valdymo gebėjimų. Visus šiuos veiksmus gerai atliepia UTAUT2 modelis. Šiame modelyje esantys veiksniai: hedonistinė motyvacija, kainos kokybė, įpročiai ir iš pirmojo modelio išlikęs veiksnys – palaikančios, skatinančios sąlygos, kurios daro įtaką naudojimosi elgsenai.

### 3 paveikslas

*UTAUT ir UTAUT2 modeliai*



Šaltinis: sudaryta pagal Venkatesh ir kt., 2003; Venkatesh ir kt., 2012

Esama ir daugiau modelių, analizuojančių technologijų priėmimą. Venaktesk ir kitų (2016) UTAUT modelio panaudojimo 2003 – 2014 metų laikotarpio apžvalgoje įvardintas modelio veiksmingumas ketinime naudotis ir naudojimosi šiose technologijose: internetiniai diskusijų



forumai; IT aplikacijos; apsipirkimas internete; biomertriniai duomenys; mobili bankininkystė; socialiniai tinklai; internetinis mokymasis; internetiniai kursai.

Šio rašto darbe pasirinkta naudoti TAM modeliu ir integruojant kelis UTAUT modelio elementus. TAM modelio tinkamumas nagrinėti internetinių kursų ketinimą studijuoti–prognozuoti elgseną įrodytas, kaip ir elgsenos studijuojant nagrinėjimas (Bazelais ir kt., 2018), o jo adaptyvumas kituose modeliuose (TAM2, TAM3, UTAUT) rodo, kad baziniai veiksniai išlieka svarbūs. Bazinis TAM modelis yra vertinamas mokslininkų (Roca, Chiu ir Martínez, 2006; Alomary ir Woollard, 2015) dėl lankstumo ir galimybės įtraukti papildomus faktorius. Iš UTAUT modelio pasiskolinamas socialinės įtakos veiksnys. Šiame rašto darbe šis modelis pasirinktas naudoti ne tik dėl bazinių veiksnių įtakos ketinime studijuoti patvirtinimo mokslinėje literatūroje, bet ir dėl siekio ištirti veiksnių įtaką ketinimui užbaigti. Kartu, tai ir pragmatiškas sprendimas, siekiant atsakingai ir išsamiai ištirti optimalų veiksnių skaičių, įdedant papildomus veiksnius, aktyviai veikiančius ketinimą užbaigti internetinius kursus.

### **1.2.2 Ketinimą užbaigti internetinius kursus veikiančios kliūtys ir savireguliacinės mokymosi strategijos**

Esant išreikštam ir patvirtintam ketinimui dalyvauti MOOC taip pat atsižvelgiant į galimai skirtingus vartotojų išsikeltus dalyvavimo kursuose tikslus (Koller ir kt., 2013), dalyvavimas kursuose, kliūčių įveikimas, o ypač gebėjimas savarankiškai valdyti mokymosi procesą, yra būtina dalis, siekiant juos užbaigti. Kaip ir minėta, šiame procese susiduriama su barjeriais, galinčiais kilti dėl priežasčių, kylančių iš kurso dalyvio: išorinių ar vidinių, tiek dėl pačių MOOC, ką išsamiau analizuoti galima remiantis technologijų priėmimo modeliais ir atsižvelgiant į technologijų perduodamą informaciją – kursų turinį.

Henderikx ir kitų mokslininkų (2019) pateiktas MOOC ir ne-MOOC berjerų kliūčių segmentavimą: a) akademiniai barjerai; b) kompiuteriniai barjerai; c) izoliacijos, atskirties jausmas; d) šeimyninė padėtis ir problemos; padeda suvokti dažniausiai kylančias kliūtis kursų dalyviui, iš kurių kyla kursų metimo priežastys. Su akademiniais ir kompiuteriniais barjeriais vartotojas gali susidurti abiejuose ketinimuose, o izoliacijos jausmas kursų kontekste ir neprognozuojamos šeimyninės problemos gali veikti ketinimą užbaigti internetinius kursus. Taip pat dažnai cituojamas laiko trūkumas gali būti siejamas ir su akademiniais barjeriais – laiko valdymu, ir su šeimynine ar profesine padėtimi (Henderikx ir kt., 2019), taip pat paramos iš šeimyninės ir profesinės aplinkos trūkumu (Park ir Choi, 2009). Galima ir demografinių veiksnių įtaka: Henderikx ir kiti (2019) priėjo prie išvados, kad vartotojų demografinės charakteristikos ir patirtis daro įtaką kursų naudojimosi patirčiai – amžius ir šeimyninė padėtis gali tapti kliūtimi susidūrus su daug laiko ir pastangų reikalaujančiomis kursų užduotimis, kita vertus – ankstesnė

patirtis su internetiniais kursais gali padėti šiuos barjerus įveikti. Wong, Baars, Davis, Zee, T., Houben ir Paas, (2019) studijoje SRL pritaikymo efektyvumas remiamas žmogiškaisiais faktoriais (lytis, ankstesnė patirtis ir pasiekimai, saaviveiksmingumas, kognityviniai gebėjimai) ir kursų dizaino sukuriamomis ir įgyvendinamomis palaikymo sistemomis. Analizuojant savarankiškai pasirinktus studijuoti internetinius kursus verta dar kartą patvirtinti mokslinėje literatūroje pasikartojančią nuomonę, kad viena dažniausiai cituojamų MOOC nutraukimo priežasčių yra laiko valdymas – sudėtingumas suderinti šeimyninę padėti, darbą ir MOOC.

Atsižvelgiant į tai, kad MOOC dalyviai dažniausiai dalyvauja individualiai ir savo noru, jiems tenka atsakomybė valdyti savo mokymosi procesą (Littlejohn ir kt., 2016), o tai reikalauja specifinių įgūdžių, kurie padeda įveikti kliūtis. Mokymosi proceso svarba gali būti argumentuojama ir atsižvelgiant į tai, kad mokymasis nėra fiksuotas asmens savybė, o gali būti veikiamas vidinių, aplinkos veiksnių ir pačios elgsenos, 2019 m. sisteminėje literatūros analizėje Wong ir kiti (2019), kaip ir Zimmerman jau 2013 m. pastebėjo, kad MOOC kontekste, kitaip nei akademinėje bendruomenėje, kurioje savireguliacinio mokymosi (angl. Self regulated learning; toliau – SRL) strategijų taikymas turėjo reikšmingą įtaką mokymosi procesui ir akademinį rezultatų siekimui, SRL nėra užtektinai išnagrinėtas, bet turi potencialo stipriai veikti ir šiame lauke (Zimmerman ir Kulikowich, 2016). Reikšmingiausias SRL veiksniai – saviveiksmingumas, taip pat randamas ir technologijų priėmimo tyrimuose; ir aplinkos įtaka, kildinama iš 1963 m. Bandura ir Walterio darbo, (Zimmerman, 2013), kurią veikia fizinis kontekstas ir socialinė įtaka (Zimmerman, 1989). Tai rezonuoja su tyrimais, kuriuose nustatyta, kad SRL daro įtaką įsitrukimui ir taip netiesiogiai veikia studento tikslų siekimą MOOC (Littlejohn ir kt., 2016). SRL saviveiksmingumas veikia akademinį saviviveiksmingumą (Zimmerman, 2013). Apibendrinant, norisi paminėti, kad savireguliacijos mokymosi strategijos veikia ketinimą užbaigti internetinius kursus, darydamos įtaką saviviveiksmingumui. Zimmerman (2013) apžvelgdamas savireguliacijos tyrimus priėjo nuomonės, kad: „Studentai, aktyviai siekiantys tikslų, stebintys mokymosi procesą, efektyviai naudojantys strategijas ir atsižvelgdami į grįžtamąjį ryšį mokymosi metu ne tik greičiau mokosi, bet ir yra labiau motyvuoti tęsti mokymosi pastangas“. Tai patvirtinama ir tolimesniuose tyrimuose, Broadbent ir Poon internetinių kursų metaanalizėje (2015) tyrėjai priėjo nuomonės, kad SRL strategijų naudojimas yra reikšmingai (95%) susijęs su mokymosi rezultatais. 10 metų intervale SRL lauko tyrimus metaanalizėje apžvelgę Broadbent ir Poon (2015) pateikia reikšmingiausias strategijas: pastangų valdymas, laiko valdymas, savo minčių procesų suvokimas, kritinis mąstymas; lemiančias akademinę sėkmę pilnai internetinio mokymosi kursuose.

Sėkmingas SRL strategijų taikymas daro įtaką vartotojo saviveiksmingumui (Zimmerman, 1989). Atsižvelgus į kontekstą, kuriame buvo atlikti ankstyvieji SRL tyrimai ir tik naujesniuose tyrimuose atliekant SRL strategijų naudos ir įtakos analizę, remiantis modelio pagrindu, galime

lalikytis prielaidos, kad SRL stipriau veikia akademinį saviveiksmingumą, patvirtina tradicinėje mokymosi aplinkoje. Tačiau, MOOC kontekste saviveiksmingumas svarbus dėl individualaus mokymosi proceso, todėl strategijos, padedančios siekti užsibrėžtų kliūčių ir įveikti aplinkos ir vidinius barjerus, veikia ketinimą tęsti studijas.

### **1.2.3 Suvokiamo naudingumo ir suvokiamo naudojimo paprastumo veiksmų įtaka ketinimui studijuoti ir ketinimui užbaigti MOOC**

Svarbiausi TAM ir kituose technologijų priėmimo modeliuose randami ketinimo studijuoti determinantai be išorinių kintamųjų, dėl kurių nusprendžiama studijuoti: suvokiamo naudingumo (PU), suvokiamo naudojimo paprastumo (PEU), retesniais atvejais, šie veiksniai daro įtaką ketinimui užbaigti. PU – „laipsnis, nurodantis kiek asmuo tiki, kad naudojimasis technologija padės geriau atlikti darbą; technologija galima naudoti siekiant naudos“ (Davis, 1989). PEU – „laipsnis, nurodantis kiek asmuo tiki, kad naudojimasis technologija bus lengvas“ (Davis, 1989). Skirtinguose tyrimuose, analizuojant vieną ar kitą ketinimą, ar rezultatą, galima pastebėti, kad PU ir PEU veikia abu ketinimus, tačiau, išskyrus metaanalizių atvejus, tokius kaip Panigrahi ir kt. (2018), tokių tyrimų aptikti nepavyko. PU ir PEU veiksmų įtaka ketinimui naudotis technologijomis, kaip ir ketinimui studijuoti, yra patvirtinama tyrimuose (Bazelais ir kt., 2018; Chang ir Tung, 2008; Davis, 1989; Ndubisi, 2004; Wu ir Chen, 2017). Taip pat ir ketinimui užbaigti kursus (Wu ir Chen, 2017; Yang ir kt. 2017). Yra tyrimų, teigiančių, kad suvokiamas naudingumas yra svarbesnysis determinantas (Adwan, 2020; Masrom, 2007), tačiau tik retais atvejais tyrime analizuojamas tik vienas veiksnys (Lu ir kt., 2019). Tai galima pagrįsti tyrimų rezultatais, kad PEU daro įtaką PU (Davis, 1989; Lopez ir kt., 2020; Chang ir Tung, 2008). Kita vertus, Jung ir Lee (2018) tyrime nustatyta, kad PEU turėjo tiesioginės įtakos internetinių kursų tęstinimui, kas leidžia pastebėti dvigubą šio veiksnio įtaką skirtingiems ketinimams. Esama tyrimų (Lopez ir kt., 2020), kuriuose naudingumas įrodytas tik po dirbtinės semantinių tinklų analizės ir tuomet įvardintas kaip vienas svarbiausių veiksmų, kaip ir ankstesniuose tyrimuose. Nors PU ir PEU veiksniai yra neatsiejami nuo technologijų priėmimo modelių ir nagrinėti dideliame skaičiuje tyrimų tiriant konkrečiai MOOC reiškinių, jų įtakos laukas nesibaigia tik su įtaka priimant technologijas, veikiant ketinimą studijuoti, bet gali veikti ir ketinimą užbaigti kursus, jau po įvykdyto ketinimo studijuoti.

## 2 lentelė

### MOOC tyrimų analizė: PU ir PEU įtaka

Autoriai	Naudotas modelis, papildomi veiksniai	PU įtaka	PEU įtaka
Wu ir Chan, 2017	TAM, TFF, socialinė motyvacija, MOOC dizainas	PU kritiškai svarbu ketinant tęsti. PU medijuoja PEU, TFF, socialinės motyvacijos ir ketinimo ryšį.	Įtaka ketinimui tęsti.
Adwan, 2020	TAM ir papildomi veiksniai	Daro įtaką (didesnę nei PEU) ketinimui studijuoti.	Daro įtaką ketinimui studijuoti.
Chang ir Tung, 2008	TAM ir kompiuterinis veiksmingumas, suvokiama sistemos kokybė	Daro įtaką ketinimui studijuoti.	Daro įtaką ketinimui studijuoti. PEU daro įtaką PU.
Jung ir Lee, 2018	Sukrutas tyrimo autorių, TAM pagrindu	Veikia įsitraukimą. PU ir PEU ryšys netirtas.	Įtaką ketinimui tęsti.
Joo ir kt., 2018	TAM ir Apsisprendimo teorija	Tiesiogiai veikia pasitenkinimą, kuris veikia ketinimą tęsti.	Tiesiogiai veikia pasitenkinimą, kuris veikia ketinimą tęsti.
Lopez ir kt., 2020	TAM, SDT, SERVQUAL	Veikia pasitenkinimą; tiesiogiai ketinimą naudotis.	Veikia PU; tiesiogiai veikia ketinimą naudotis.
Lu ir kt., 2019	ECT	Veikia pasitenkinimą, kuris veikia ketinimą tęsti.	Netirta

Šaltinis: sudaryta autorės.

Kita vertus, ne tik technologijos veikia ketinimą studijuoti ir ketinimą užbaigti, bet ir kursų turinys, perduodamas technologijų dėka. PU veiksnys siejamas su priežastimis, kurios motyvuoja vartotoją naudotis internetiniais kursais. Dažniausiai įvardinamos priežastys: asmeninis augimas ir susidomėjimas tema (86–89%), profesinis aktualumas, naudingumas darbe (56%); sertifikato siekis (45%); noras keisti karjerą ir įgyti tam naujų įgūdžių (36%) (Kizilcec ir Schneider, 2015). Šių dažniausiai cituojamų intencijų studijuoti svarbą patvirtina ir kitų autorių tyrimai (Littlejohn ir kt., 2016; Luik ir kt., 2019; Shapiro ir kt., 2017). Jei asmuo įvardina priežastį, dėl kurios norėtų studijuoti MOOC – ketinimas yra, prieš užsiregistravimą susiformuoja suvokiama nauda įvardintai priežastčiai ar jų deriniui. Jau studijuojant kursuose PU veiksnys gali pasiteisinti arba būti paneigtas, susidūrus su kursų turiniu ir vartotojo naudos lūkesčių išpildymu, tačiau jei asmuo

užsiregistravo ir sudalyvavo kurso dalyje – ketinimą studijuoti galime laikyti įgyvendintu. O nepasitenkinimas kursų turiniu tampa barjeru siekiant vartotojo užsibrėžtų tikslų (Henderikx ir kt., 2019). PU veiksnys gali būti tęstinis, jei kursų dalyvis studijuodamas ir toliau mato vertę, tampančia motyvaciniais faktoriais, skatinančiais siekti užsibrėžtų tikslų.

Tuo tarpu PEU yra glaudžiai susijęs su asmens požiūriu ir technologiniais lūkesčiais kursų naudojimosi sistemai, tačiau šis veiksnys technologijų aspektu fragmentiškai tęsiasi studijavimo procese, ir veikia tuo atveju, jei kursų dizainas turi skirtingų, kursų dalyviui eigoje dar neišbandytų technologinių elementų. PEU kursų eigoje pakeičia vartotojo interakcija su kursų dizainu, jo fasilituotas patogumas ir parama, kaip ir anksčiau minėta, gali daryti įtaką ketinimui užbaigti kursą. Kita vertus, PEU gali veikti ir vartotojo požiūrį į kursų turinio suvokimą. Žemesnis akademinis išsilavinimas gali kelti kliūčių suvokiant kursų turinį (Henderikx ir kt., 2019), tad vartojai, netinkamai įvertinę savo žinių ir kursų turinio suderinamumą, gali susidurti su potencialia priežastimi mesti kursą. Iškelty lūkesčių ir suvokiamos naudos atitikimas teigiamai veikia požiūrį į kursą, kartu su patraukliu ir prieinamu kursų dizainu, kuris atliepia kompiuterinio saviveiksmingumą ir patvirtina suvokiamą naudojimo paprastumą (Roca ir kt., 2006) teigiamai veikiamas pasitenkinimas generuoja siekį tęsti kursą. Ne tik suvokiamas paprastumas naudotis technologijomis, bet ir suvokiamas kursų turinio pateikimo paprastumas, gebėjimas suvokti kursų turinį gali daryti įtaką vartotojo ketinimams.

#### **1.2.4 Kompiuterinio ir akademinio saviveiksmingumo įtaka MOOC kontekste**

Internetinis mokymasis, reikalauja, kad vartotojas gebėtų naudotis informacinėmis technologijomis ir gebėtų savarankiškai valdyti mokymosi procesą. Šie gebėjimai daro įtaką vartotojo pasitenkinimui mokymosi procesu ir sėkmingam, vartotojo užsibrėžto tikslo siekimui (Jan, 2015). Anksčiau minėtas ir tyrimuose MOOC dažnai nagrinėtas suvokiamas naudojimo paprastumas yra kildinamas iš Bandura (1982) saviveiksmingumo teorijos, remiančios vidinės motyvacijos svarbą. „Saviveiksmingumas reiškia tikėjimą savo gebėjimais organizuoti ir vykdyti veiksmus, reikalingus tam tikriems tikslams pasiekti“ (Bandura, Freeman, Lightsey 1999; cit. pagal Hodges, 2008). Saviveiksmingumas įgalina asmenų įsitikinimus apie savo gebėjimus pasiekti tikslą ir dar svarbiau – įsipareigoti tikslo siekimui (Alqurashi, 2016). Internetinių kursų lauke esama tyrimų (Roca ir kt., 2006; Harrell ir Bower, 2011), kuriuose saviveiksmingumo veiksnį sudaro keletas dalių: kompiuterinis ir internetinis saviveiksmingumas. Nepaisiant ar tyrimuose įvardinamos ir atskirai nagrinėjamos saviveiksmingumo rūšys, remiantis asmens požiūriu į savo gebėjimus saviveiksmingumas yra gausiai nagrinėtas ankstesniuose tyrimuose (Chang ir Tung, 2008; Adwan, 2020; Alqurashi, 2016; Fianu ir kt., 2018). Tyrimuose šis veiksnys analizuojamas abėjuose ketinimuose: ketinimu užbaigti kursą (Littlejon ir kt., 2016), o Lee ir Medlinger (2011)

tyrime saviveiksmingumas turėjo įtakos ketinimui studijuoti. Esama ir dar platesnio lauko, kuriama galbūt ne tiesiogiai ketinimus veikia saviveiksmingumas per įtaką pasitenkinimui, įsitraukimui ir mokymosi rezultatams (Jan, 2015, Jung ir Lee, 2018). Taip pat esama prieštarinių nuomonių, kad veiksnys, arba jo dalis (Jan, 2015), įtakos kursų užbaigimui neturi (Jung ir Lee, 2018) arba veikia tik vieną iš ketinimų (Jan, 2015). Moksliniame lauke šis veiksnys analizuojamas skirtingų ketinimų ir rezultatų kontekste, taip pat esama ir skirtingų skaidymo galimybių, kas gali dar labiau praplėsti jo įtaką ir indikuoja, kad veiksnys veikia internetinio mokymosi lauką, dažnai analizuojamą remiantis technologijų priėmimo modeliais.

Saviveiksmingumą, remiantis Alqurashi studijos pavyzdžiu (2016) internetinių kursų kontekste galima skirstyti į kompiuterinį, akademinį ir mokymosi sistemų valdymo (angl. *Learning Management System*; toliau – LMS), siejamą su buvusiu patirtimi ir ateityje reikalingais gebėjimais, kurie daro reikšmingą įtaką ketinime studijuoti (Chang ir Tung, 2008; Landrum, 2020), nes įgalina asmens įsitikinimus apie gebėjimus pasiekti norimą rezultatą.

Nors didžiąją dalį interneto vartotojų būtų galima vadinti *skaitmeniniais čiabuviais*, kuriems naudojimas informacinėmis technologijomis yra įprastas ir nekelia problemų (Jan, 2015), tačiau toks požiūris kvestionuotinas, ką rodo ir moksliniai tyrimai, kuriuose kompiuterinis ir internetinis saviveiksmingumas išlieka svarbus. Vartotojų įsitikinimai apie kompiuterinį saviveiksmingumą ne viename tyrime turi teigiamos įtakos kompiuterių ir technologijų naudojimui ir kompiuterinio nerimo sumažinimui (Hodges, 2008; Chang ir Tung, 2008), tačiau esama ir tyrimų, kuriuose jo įtaka marginali (Martin, Tutty ir Su, 2010; Landrum, 2020; Ndubisi, 2004) arba priešingai nei randama ankstesnių tyrimų išvadose – kompiuterinio saviveiksmingumo įtakos pasitenkinimui nėra randama (Jan, 2015). Tyrimuose kompiuterinis saviveiksmingumas dažnai analizuotas kaip prieš sprendimą dalyvauti veikiantis veiksnys, padedantis prognozuoti kurso dalyvių sėkmingumo tikimybę, o kas liečia veiksnio įtaką po apsisprendimo dalyvauti kursuose – ji sumažėja (Jan, 2015) jau susidūrus su sistema ir išbandžius jo elementus, patikrinus suvokimą apie savo gebėjimus. Vartotojų gebėjimai naudotis technologijomis auga, tačiau vis dar lieka svarbiu veiksniumi, darančiu įtaką ketinimui naudotis technologijomis, o jau dalyvaujant kursuose, kompiuterinis saviveiksmingumas neatlieka reikšmingos įtakos, čia, kaip ir ketinime studijuoti, taip ir ketinime užbaigti svarbesnis tampa akademinio saviveiksmingumo veiksnys.

Įtakos laipsnis gali priklausyti ir ne tik nuo kompiuterinio saviveiksmingumo, bet ir nuo kursų specifikos. Martin ir kitų mokslininkų (2010) sukurtas instrumentas rodo prieštarinius rezultatus matuojančius studentų pasitikėjimą savo gebėjimais LMS sistemų valdyme: aukštesnį pasitikėjimą įgūdžiais demonstravo studentai dalyvaujantys hibridiniuose, ne pilnai internetiniuose kursuose, kuriame esama daugiau socialinės interakcijos. Tai rodo, kad kompiuterinis saviveiksmingumas ir pasitikėjimas savo gebėjimais sąveikauja ir su kursų tipu.

Žvelgiant giliau, Landrum (2020) tyrime ketinime studijuoti ankstesnę patirtis MOOC, turinti įtakos kompiuteriniam ir akademiniam saviveiksmingumui (kursų skaičius, kuriame respondentai anksčiau dalyvavo, patirtis dirbant su panašiomis sistemomis, gebėjimas valdyti savo mokymosi procesą) medijuoja pasitenkinimą internetiniu mokymusi, bet nepasitvirtino medijuojantis ryšys tarp pasitenkinimo mokymosi platforma (Landrum, 2020), tad tyrimo aptikta kompiuterinio saviveiksmingumo įtaka yra dalinė ir gali priklausyti nuo kursų faktorių. Šio rašto darbo kontekste kompiuterinio saviveiksmingumo įtakos skirtumai ypatingai svarbus faktorius, galintis skirtingai daryti įtaką rezultatiniams ketinimams.

Nors kompiuterinis saviveiksmingumas jau kuris laikas plačiai nagrinėtas moksliniuose darbuose, akademiniam saviveiksmingumui tik naujesniuose tyrimuose pradėta skirti daugiau dėmesio (Yokoyama, 2019), kai akademinis saviveiksmingumas yra būtina sąlyga aktyviam įsitraukimui į internetines studijas. Akademinio saviveiksmingumo svarba akivaizdi suvokiant MOOC kontekstą, kuriame iš kursų dalyvio yra reikalaujamas didelis autonomiškumas valdant, reflektuojant mokymosi procesą. Tai iliustruoja ir Henderikx ir kitų (2019) tyrimo rezultatai, kurie rodo, kad kiekvienai, vartotojo anksčiau pabaigti MOOC, 4,4% mažina tikimybę, kad vartotojas susidurs su laiko valdymo problemomis kursų kontekste (Henderikx, 2019), kas reiškia, kad tiek akademinis saviveiksmingumas (laiko valdymas), tiek kompiuterinis saviveiksmingumas (patirtis su MOOC sistemomis) prisideda prie kursų metu kylančių barjerų mažinimo, kuris teigiamai veikia ketinimą užbaigti internetinius kursus. Su akademinio saviveiksmingumo svarba koreliuoja ir Jan (2015) tyrimas, kurio metu buvo tirti pilnai internetinio universitetinio kurso dalyviai, ir rezultatai pademonstravo, kad akademinis saviveiksmingumas gali ryškiausiai prognozuoti pasitenkinimą internetiniais kursais, lyginant su kompiuteriniu saviveiksmingumu ir ankstesne patirtimi.

Apibendrinant, galim teigti, kad moksliniuose tyrimuose saviveiksmingumo veiksnys yra tiriamas, tačiau nėra sistemingo požiūrio į jo taikymą. Vienuose tyrimuose analizuojamas kaip nepriklausomas veiksnys (Barak ir Watted, 2017), kituose – kaip moderuojantis (Jung ir Lee, 2018). Remiantis gerąja mokslininkų praktika svarbu atsižvelgti ir į saviveiksmingumo kryptis, analizuojančias skirtingus aspektus: kompiuterinį, darantį įtaką technologijų priėmimui, mažinantį kompiuterinį nerimą, taip pat gebėjimui kursų metu naudotis integruotomis kursų dalimis ir akademinį saviveiksmingumą, kuris svarbus mokymosi procese ir ypatingai internetiniuose kursuose, vartotojui savarankiškai valdant mokymosi tempą, motyvaciją.

### **1.2.5 Socialinės įtakos veiksnys kurso dalyvių ketinimams technologijų ir kursų turinio atžvilgiu**

Socialinės įtakos veiksnys dėl reikšmingos įtakos įtrauktas į technologijų priėmimą ir naudojimą prognozuojantį UTUAT modelį (Venkatesh ir kt., 2003) ir nagrinėtas reikšmingame

skaičiuje tyrimų, tiriančių ketinimą studijuoti internetiniuose kursuose (Luo, Zhang ir Qi 2017; Fianu ir kt., 2018; Khalid, Lis, Chaiyasoonthorn ir Chaveesuk, 2021). Socialinę įtaką Venkatesh ir kiti (2003) įvardina kaip asmens suvokimo lygmenį, parodantį kiek aplinkiniai asmenys daro įtaką asmens ketinimui naudotis technologijomis. Šis UTAUT modelio veiksnys suformuotas iš kituose modeliuose naudojamų faktorių: suvokiamų normų, įvaizdžio ir socialinių faktorių (Venkatesh ir kt., 2003). Ankstyvuose tyrimuose analizuojant ketinimą naudotis technologijomis buvo teigiama, kad socialinė įtaka veikia tik tada, kai naudojimas technologijomis yra būtinas, kildinamas iš išorinės motyvacijos ir veikia tik pradinėse sąveikos stadijose (Venkatesh ir kt., 2003). Tačiau vėlesniuose savarankiško ir savanoriško technologijų naudojimo tyrimuose socialinės motyvacijos (socialinės įtakos ir socialinio pripažinimo) įtaka buvo taip pat randama ketinimui naudotis internetiniais kursais (Wu ir Chen, 2016; Khan, Hameed, Islam, Sheikh, Khan 2018; Khalid ir kt., 2021).

Tiriant ketinimą naudotis internetiniais kursais esama praktikos naudojant TAM modelį ir kitus, juos išplėsti papildomais socialiniais veiksniais, kurie suteikia galimybę analizuoti socialinius technologijų priėmimą veikiančius aspektus ir jų įtaką ketinimui studijuoti (Hernandez ir kt., 2011; Khan ir kt., 2018). Wu ir Chen (2016) socialine motyvacija papildytas Užduoties ir technologijų atitikimo modelis (angl. Task Technology Fit; toliau – TTF) modelis parodė reikšmingus socialinės įtakos ir socialinio pripažinimo rezultatus ketinimui studijuoti internetiniuose kursuose. Tolimesniuose tyrimuose (Khan ir kt., 2018), remiantis gerąja Wu ir Chen (2016) patirtimi, socialinė motyvacija taip pat įtraukiama, tačiau Khan ir kitų (2018) tyrime patvirtina tik dalinė socialinės motyvacijos įtaka: socialinis pripažinimas teigiamai veikė ketinimą studijuoti, o socialinės įtakos ryšio nebuvo rasta. Socialinis pripažinimas siejamas su socialinių sąveikų siekimu (Khan ir kt., 2018). Khalid ir kitų (2021) tyrime socialinė įtakos ryšys elgsenos ketinimui buvo teigiamas ir reikšmingas Tailando ir Pakistano respondentų tarpe. Šio tyrimo rezultatai gali vesti prie vertingos išvados, kad socialiniai ryšiai gali būti veikiami kultūrinių kontekstų, todėl į tyrimą įtraukus socialinius aspektus, svarbu įtraukti ir demografinius kintamuosius, kurie gali paaiškinti kodėl tos pačios socialinės interakcijos, jų įgalinimas gali skirtingai veikti kursų dalyvius.

Nepaisant plataus socialinės įtakos įtraukimo į ketinimo nagrinėjimus, esama ir tyrimų, kurie verčia kvestionuoti socialinės įtakos veiksnio svarbą. Fianu ir kitų (2018) tyrime naudojant išplėstinį UTAUT modelį nepatvirtintas socialinės įtakos ir ketinimo studijuoti MOOC ryšys. Tyrimo autorių manymu, toks rezultatas galimas dėl to, kad apklausoje buvo socialinė įtaka buvo apibrėžta tik kaip akademinės bendruomenės įtaką.

Antrinant socialinio mokymosi teorijos pritaikomumui mokymuisi internete (Leong, 2011) socialiniai ryšiai yra būtini mokymosi procesui, todėl ir įsitraukimui, kaip ir ketinimui užbaigti



kursus (Khan ir kt., 2018; Luo ir kt., 2017). Viena iš priežasčių, kodėl kursų dalyviai nusprendžia nebetęsti kursų yra socialinė sąveika kursų formate (Fang, Tang, Yang ir Peng, 2019), ypatingai interaktyvumo trūkumas ir izoliacijos jausmas (Zhang, Chen ir Phang, 2018). Mokslininkai tyrė kursų tęstinumą ir priežastis dėl kurių vartotojai nusprendė užbaigti internetinius kursus pateikė įrodymų, kad kursų dizaino sukuriama socialinės sąveikos galimybės teigiamai veikia vartotojus: tai internetiniai diskusijų forumai (Zhang ir kt., 2018); instruktoriaus įsitraukimas (Zhang ir kt., 2018; Hone ir Said, 2016; Luo ir kt., 2017); socialiniai ryšiai taip kursų dalyvių (Luo ir kt., 2017; Gamage, Fernando, Perera, 2015). Informacinių komunikacinių technologijų naudojimo sukuriamas abipusis ryšys – socialinė įtaka – tarp vartotojų ir instruktorių daro įtaką ketinimui naudotis technologijomis ir toliau (Hernandez, Montaner, Sese, Urquizu, 2011). Ši mintis rezonuoja su Blinka ir Mikuška (2014) tyrimo rezultatais, teigiančiais, kad socialinė motyvacija gali būti kompiuterinių žaidimų priklausomybės pranašas. Internetinėse veiklose galimybė bendrauti, komunikuoti, galimybė kreiptis pagalbos ir pajauti bendrystės jausmą skatina įsitraukimą, o įtraukti vartotojai yra linkę tęsti veiklą ir priimi ją kaip teikiančią daugiau gerų emocijų (Xiong ir kt., 2015).

Ketinimo užbaigti internetinius kursus ir socialinės įtakos veiksnio ryšys nėra toks tiesioginis kaip ketinimo studijuoti ir socialinės įtakos. Ketinimą užbaigti socialinė įtaka veikia per: kursų dizaino fasilituojamą įsitraukimą (Zhang ir kt., 2018; Hone ir Said, 2016; Gamage ir kt., 2015); bendruomeniškumo jausmą (Luo ir kt., 2017; Gamage ir kt., 2015). Luo ir kitų (2017) atlikta internetinė apklausa tyrė apklausos metu besimokančių kursų dalyvių požiūrį į socialinių sąveikų įtaką narystei ir bendruomeniškumo jausmui. Tyrimo rezultatai patvirtino ryšį ir kartu papildė mokslinę literatūrą, kurioje teigiama, kad narystės ir priklausymo jausmas skatina kursų tęsimą, bet pati socialinės interakcija ketinimo tęsti tiesiogiai neveikia (Luo ir kt., 2017). Tiesioginės įtakos nebuvimui antrina ir Fang ir kitų (2019) tyrimas: MOOC socialinių interakcijų įtaką dalyvių įsitraukimui analizavę pateikia išvadą, kad atsižvelgus į psichologinių poreikių patenkinimą socialinių interakcijų tiesioginio poveikio mokymosi įsitraukimui nebuvo nustatyta, kas patvirtinta MOOC utalitarinę svarbą, siekiant tiesioginės kursų naudos – žinių.

Socialinė įtaka ketinimui studijuoti yra plačiai analizuojama ir integruota į technologijų priėmimo modelių, naudojamus analizuoti internetinį mokymąsi, tačiau įtaka ketinimui užbaigti nėra aiški, akademiniam lauke yra prieštaraujančių tyrimų, todėl remiantis gerąja praktika – įtraukiant veiksnį į tyrimus ir kartu atsižvelgiant į nevienareiškiškus rezultatus, veiksnys reikalauja tolimesnės analizės.

## 1.3 Papildomi kintamieji

### 1.3.1 Demografinių kintamųjų įtaką MOOC kontekste

Nors tyrimuose, nagrinėjančiuose internetinį mokymąsį, demografiniai kintamieji dažnai įtraukiami, tačiau skirtingos praktikos ir kontraversiški rezultatai verčia ir toliau kvestionuoti ir tirti jų įtaką. Remiantis plačia ir skirtinga MOOC vartotojų rinka žmogiškieji faktoriai privalo būti įtraukiami (Wong ir kiti, 2019). Deng ir kitų mokslininkų (2019) studijoje pastebėta, kad dažniausiai internetinių kursų tyrimuose naudoti demografiniai duomenys: lytis ir amžius. UTAUT modelis taip pat patvirtina moderuojančius ankstesnės patirties, savanoriškumo, lyties ir amžiaus veiksnius (Vankatesh ir kt., 2003). Tačiau yra tyrimų, kuriuose demografiniai rodikliai įtraukiami tik kaip būtinybė respondentų validumui patvirtinti, nors gali turėti reikšmingos įtakos: net galimybę tapti papildomu motyvaciniu faktoriumi ketinime studijuoti internetinius kursus. Luik ir kitų mokslininkų tyrime (2019) šeimyninės padėties ir šalies ugdymo proceso konteksto ryšys tapo papildomu motyvaciniu faktoriumi, kuris tyrimo pradžioje net nebuvo numatytas. Vienuose tyrimuose besimokančiojo demografiniai rodikliai (amžius, lytis, išsilavinimas, darbas) nesiskiria tarp kursų užbaigiančių ir jame liekančių (Park ir Choi, 2009), kituose – demografiniai rodikliai buvo išmesti iš tyrimo, taikiusio TAM modelį kaip nereprezentatyvūs (Masrom, 2007). Nėra daug tyrimų, kuriuose pagrindinis dėmesys buvo skirtas amžiaus, lyties, išsilavinimo lygio ir ankstesnės patirties įtaka ketinimui siekti internetiniuose kursuose užsibrėžtų tikslų. Henderikx ir kitų (2019) tyrime visi anksčiau išvardinti tyrimo elementai turėjo įtakos kursų dalyvių užsibrėžtų tikslų siekimui, kaip pastebėta tyrimo autorių, šio tyrimo rezultatai kviečia būsimuose tyrimuose demografinius rodiklius įtraukti, kaip nepriklausomus kintamuosius, taip prisidedant prie išsamesnės jų įtakos analizės, kurios mokslo lauke trūksta. Demografiniai kintamieji, įtraukiami į internetinių kursų tyrimus, padeda ne tik validuoti dalyvius, bet ir išsamiau analizuoti jų ketinimus, saviveiksmingumą, taip pat kliūtis, galinčias lemti kurso metimo priežastis.

Netrūksta tyrimų, teigiančių, kad interneto vartotojų įpročiai ir elgsena internete skiriasi lyties atžvilgiu (Park, Kim, Cho, Han, 2019; Park ir Kim, 2020). Mokslininkų atliktuose tyrimuose (Glass ir kt., 2016; Shapiro ir kt., 2017) lytis įtraukiama kaip demografinis rodiklis ir turi reikšmingą įtaką dalyvavimui internetiniuose kursuose. Colley ir Maltby (2008) tyrimas patvirtina reikšmingą skirtumą lyties atžvilgiu interneto vartojimo tikslais, Park ir Kim (2020) tyrimas patvirtina, kad lyčių atstovai internetiniuose kursuose skirtingai naudoja informacinių technologijų įrankius, o Wong ir kitų (2019) 35-ųjų studijų analizė patvirtina, kad lytis veikia ir savireguliacinio mokymosi strategijas. Tam antrina ir Alharthi (2020) tyrimas, kuriame randamas reikšmingas skirtumas tarp moterų ir vyrų adekvataus pasitikėjimo savo įgūdžiais – saviveiksmingumu naudojantis internetiniais įrankiais ir patirties naudojant informacines technologines mokymosi procese, darančios įtaką ketinimui užbaigti (Alharthi, 2020). Yra ir

priešingus rezultatus pateikiančių tyrimų – Astleitner ir Steinberg (2005) atlikta meta-analizės rezultatai nepateikia jokių reikšmingų ryšių tarp lyties ir internetinio mokymosi, Reio ir Crim (2003) atliktame tyrime lytis taip pat neturėjo įtakos ketinimui ateityje studijuoti. Kita vertus, lytis gali reikšmingai veikti ne patį ketinimą, daryti įtaką veiksmui, veikiančiam ketinimą, pavyzdžiui, Jan (2015) tyrime, nagrinėjant universiteto studentų pasitenkinimą internetiniais kursais, moterys demonstravo vidutiniškai aukštesnius akademinio saviveiksmingumo rezultatus. Apibendrinant galima teigti, kad moksliniuose tyrimuose yra aptinkamas rezultatų neatitikimas, nėra vieningos nuomonės dėl lyčių ir jų interneto vartojimo skirtumus, todėl tiriant vartotojų ketinimą studijuoti ir užbaigti internetinio mokymosi kursus yra būtina įtraukti lyties aspektą.

Amžius yra įtraukiamas į demografinius kintamuosius, naudojamus tyrimuose, Reio ir Crim (2003) tyrimo rezultatai rodo, kad amžius turi įtakos ketinimui studijuoti, tam antrina ir Kizilcec ir Schneider (2015) tyrimas, kuriame aukštesnis išsilavinimas, amžius siejamas su profesinio išsilavinimo siekiais, motyvuojančiais dalyvauti internetiniuose kursuose. Tačiau yra ir priešingus rezultatus demonstruojančių tyrimų: Ke ir Xie (2009) atlikto tyrime amžius pats savaime neturi įtakos kursų dalyvių pasitenkinimui ir rezultatams. Svarbesnis su amžiumi susijęs veiksnys galėtų būti išsilavinimas. Hodges (2008) studijoje apie internetinį saviveiksmingumą pastebėta, kad dažniausiai šis veiksnys tirtas universitetinio amžiaus studentų, todėl galime daryti prielaidą, kad saviveiksmingumo ryšio temoje neproporcingai reprezentuojamas tam tikro amžiaus auditorija, o išvados negali būti taikomos kursų naudotojų visumai. Dėl respondentų pasiekiamumo ir internetinių kursų aktualumo būtent šiai auditorijai dažnai tiriami universiteto studentai (Alharthi, 2020). Aukštesnį tradicinį išsilavinimą turinys kursų dalyviai geriau vertina kursas, Shapiro ir kitų tyrime (2017) pastebėta, kad didžiausią pasitenkinimą išreiškia bakalauro studijas baigę kursų dalyviai, todėl šis faktorius yra reikšmingas.

Kursų dalyvių kalba ir jų kalbos supratimas gali daryti dvejopą įtaką jų ketinimams internetiniuose kursuose. Visų pirma, Deng ir kiti (2019) pastebi, kad tyrimuose trūksta duomenų apie anglų kalbos gebėjimus, atsižvelgiant į tai, kad didžioji dalis pasiekiamų kursų anglų kalba, šiam, mažai nagrinėtam, moderuojančio veiksnio įtraukimui įvertinti lingvistinius gebėjimus (ir per juos įtaką kursų suvokimui, todėl ir pasitenkinimui) pritaria Shapiro ir kiti mokslininkai (2017). Antra, tyrėjai (Shapiro ir kt., 2017; Glass ir kt., 2016) pastebėjo, kad regionas, šalis turėjo įtakos dalyvių pasitenkinimui MOOC kontekste. Tai būtų galima pagrįsti kultūriniais, mokymosi skirtumais ir taip pat faktu, kad internetinių kursų rinkoje stipriai dominuoja kursai sukurti anglakalbės, vakarietiškos kultūros ir skirti šios rinkos poreikių tenkinimui, kita vertus ketinimą studijuoti gali skatinti ir motyvacija pagerinti anglų kalbos žinias (Kizilcec ir Schneider, 2015). Kita vertus, Barak ir kitų mokslininkų tyrime (2016) tarp tą patį kursą, tik skirtingomis kalbomis studijuojančių dalyvių nerasti reikšmingas skirtumai jų motyvacijoje. Šio tyrimo išvada

reikšminga, ja remiantis galima daryti išvadą, apie aukštą vidinės motyvacijos svarbą ir mažą saviveiksmingumo įtaką motyvacijai. Išanalizavus internetinius kursus ir MOOC analizuojančius tyrimus ir remiantis gerąja mokslinių tyrimų patirtimi, kintamieji yra būtinas įtraukimui elementas

Atsižvelgus į spartų MOOC rinkos augimą, kursų užbaigimo problematiką ir esamos literatūros analizę, atliktų tyrimų ribotumus tolimesnėse dalyse siekiama ištirti ketinimo studijuoti ir ketinimo užbaigti internetinius kursus veikiančius veiksnius, jų įtaką. Remiantis rašto darbo autorės literatūros analize, nepavyko aptikti tyrimų, visų pirma – nagrinėjančių ir ketinimą studijuoti, ir ketinimą užbaigti internetinius kursus, antra – kurie įtrauktų šį konkretų veiksmų sąstatą: suvokiama nauda, suvokiamas naudojimo paprastumas, socialinė įtaka, įsitraukimas ir pasitenkinimas-malonumas.

### **1.3.2 Papildomas, moderuojantis įsitraukimo veiksnys ir jį fasilituojantis kursų dizainas**

Mokymosi įsitraukimo įtaka yra reikšmingas veiksnys, darantis įtaką ketinimui tęsti (Barak ir kt., 2016; Lopez ir kt., 2020), kadangi patį mokymosi įsitraukimą galima suprasti kaip tęstinę paskatą siekti užsibrėžtų tikslų (Coates, 2006). Tai rezonuoja ir su Gamage ir kitų (2015) 2 metus trukusiu nuodugniu tyrimu, naudojusiu Pagrįstos teorijos analizę, kurios rezultate tyrėjai rado 10 dimensijų, veikiančių vartotojų požiūrį į efektyvų MOOC, viena iš jų – įsitraukimas. Ketinimas užbaigti internetinio mokymosi kursus nebūtinai yra stipriai išreikštas nuo pat pradžios ir gali atsirasti vėliau, sukeltas įsitraukimo. DeBoer, Ho, Stump ir Breslow (2014) pastebi „kursų apsipirkinėjimo“ fenomeną, kuomet kursų pradžioje vartotojai domisi kursais, juos išbando, bet nėra konkrečiai nusiteikę juos užbaigti. Šis fenomenas rodo, kad be noro tobulėti, susidomėjimo konkrečia tema, suvokiamos naudos ir naudojimo paprastumo, lemiančių ketinimą studijuoti (Kizilcec ir Schneider, 2015; Littlejon ir kt., 2016) yra elementų, tokių kaip kursų dizainas, darančių įtaką vartotojo patirčiai ir lemiančių apsisprendimą ar tęsti kursą, ar jį mesti. Hart (2012) studijoje įvardinti atkaklumo fasilitatoriai gali būti suskirstyti į kylančius iš kursų dalyvio ir kylančius iš internetinių kursų, veikiančių per sąveikos ir socialinio ryšio įgalinimą dar kartą patvirtina, kad kurso turinys ir dizainas gali lemti vartotojų elgseną.

Huang ir kitų mokslininkų (2017) tyrimo rezultatai rodo, kad kurso gyvumas, dėstytojo dalyko išmanymas ir interaktyvumas yra pagrindiniai faktoriai, lemiantys sėkmingą įsitraukimą, todėl ir ketinimą užbaigti internetinio mokymosi kursus. Yang ir kitų (2017) tyrimas išskleidžia veiksnius, fasilituojančius įsitraukimą ir įvardina: atvejų analizės, mini projektai, instruktorių pastabos ir socialinėje įtakoje jau minėti diskusijų forumai. Socialines interakcijas skatinantys kursų dizaino elementai svarbi internetinių kursų ekosistemos dalis (Dikčius, Urbonavicius, Adomaviciute, Degutis ir Zimaitis, 2021). Šią išvadą remia ir moksliniai tyrimai, pavyzdžiui, Ke ir Xie (2009) tyrime – suaugę kursų dalyviai didžiausią pasitenkinimą jautė integruoto dizaino

kursuose, kuriuose dalyvavimo ir įsitraukimo laipsnis yra didžiausias, o visa medžiaga pasiekama gyvai ir tiesiogiai iš instruktoriaus, kuris aktyviai dalyvauja mokymo(si) procese.

Tačiau nors MOOC pasiūla ir yra didelė, kursų dizainui, įsitraukimo kūrimui vis dar skiriama per mažai dėmesio: Margaryan, Bianco ir Littlejohn (2015) atsitiktinai pasirinktų MOOC tyrimų kokybinėje analizėje buvo ištirta, kad tik 6% iš visų tirtų xMOOC buvo galima rasti adaptyvumo galimybę pagal skirtingus dalyvių poreikius. Kaip anksčiau ir minėta, mokymosi procesui socialiniai ryšiai yra ypatingai svarbūs, siekiant užtikrinti dalyvių įsitraukimą (Leong, 2011). Internetiniuose kursuose, kuriuose dalyviai yra vienas nuo kito nutolę erdvėje ir mokymosi proceso laike technologinės galimybės kurti įsitraukimą padeda kompensuoti gyvo kontakto trūkumą.

Dar platesnį kurso įsitraukimo veiksnio suvokimą galima išvelgti tyrimuose, nagrinėjančiuose kursų dizainą ir jo įtaką mokymosi procesui, kaip kryptį padedančią prognozuoti kursus užbaigiančius ir neužbaigiančius dalyvius: didelio įsitraukimo ir tikimybės užbaigti kursus ryšys yra stiprus (Wu ir Chen, 2017) arba kaip tobulinamą MOOC dizaino sritį, kuri padėtų išspręsti žemą kursų užbaigimo statistiką. Mokslinių tyrimų rekomendacinės išvadose galima rasti sąrašą patiekiančių kursų dizaino tobulintinų aspektų, kurie padėtų įveikti vartotojų jaučiamą atskirties barjerą, per įvairius dizaino aspektus fasilituotų įsitraukimą ir pateiktų kokybišką, patrauklią kursų medžiagą (Henderikx ir kt., 2019). Įsitraukimas veikia ketinimą užbaigti arba ketinimą studijuoti ateityje, matuojamą po užbaigtų kursų (Soffer ir Cohen, 2019; Deng ir kt., 2019), glaudžiai susijusį su pasitenkinimu ir lojalumu. O įsitraukimo ir kursų dizaino ryšį galima apibendrinti Lopez ir kitų (2020) tyrimo rekomendacine išvada: „Kursų dizainas turi fasilituoti įsitraukimą, susidomėjimą ir patenkinti lūkesčius“.

## 2. KETINIMĄ NAUDOTIS IR KETINIMĄ UŽBAIGTI NEMOKAMUS INTERNETINIUS KURSUS VEIKIANČIŲ VEIKSNIŲ TYRIMO METODIKA

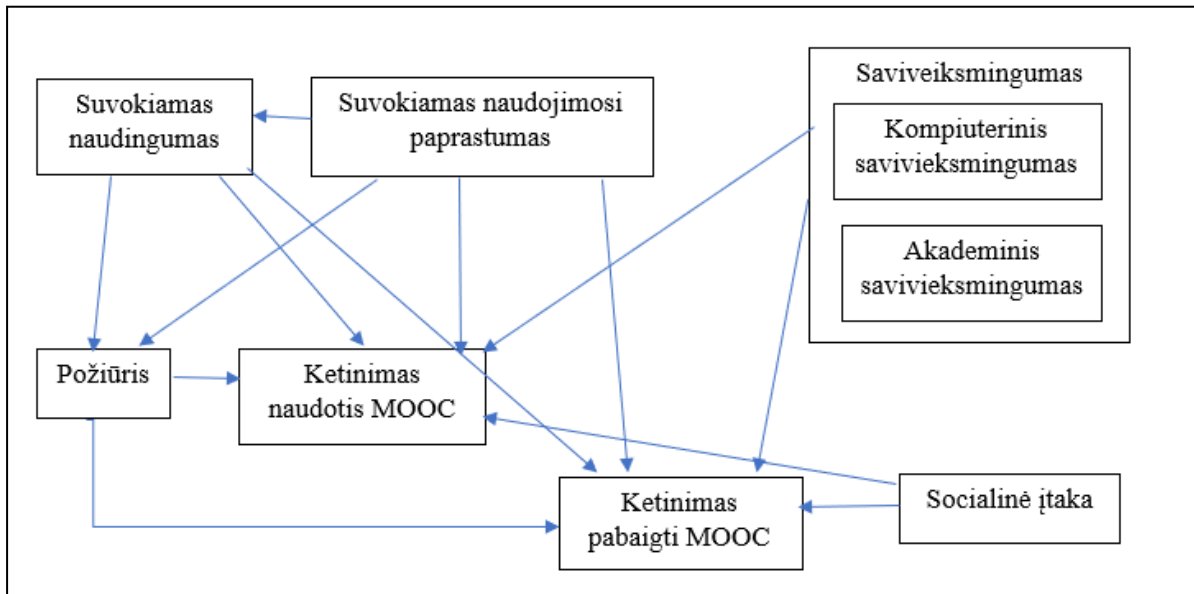
### 2.1 Tyrimo tikslas, konceptualus modelis ir hipotezės

Remiantis ankstesnių tyrimų, nagrinėjusių tiek ketinimą studijuoti, tiek ketinimą užbaigti internetinio mokymosi kursus, rezultatais galima daryti prielaidą, kad esama tų pačių veiksmų: suvokiamas naudingumas ir suvokiamas naudojimo paprastumas (Adwan, 2020; Bazalais ir kt., 2018; Jung ir Lee, 2018; Yang ir kt., 2017); saviveiksmingumas (Adwan, 2020; Fathema ir kt., 2015; Barak ir kt., 2016; Jung ir Lee, 2018; Su ir Waugh, 2018); šeimos ir draugų požiūris į MOOC (Fathema ir kt., 2015); pasitenkinimu ir patiriamu malonumu (Dai ir kt., 2020; Lu ir kt., 2019) veikiančių abu ketinimus internetinių kursų aplinkoje. Tačiau, jų įtakos laipsniai ir ryšiai – diskutuoti, dėl akademiniam lauke aptinkamo mokslinių tyrimo trūkumo, nagrinėjant skirtingo rezultatyvumo ketinimus tose pačiose sąlygose (Bazalais ir kt., 2018), todėl reikalauja platesnio nagrinėjimo atliepiant abu ketinimus.

Tiriant ketinimus naudoti informacinėmis technologijomis, naudotas gausus bazinių modelių TPB, TRA, TAM, UTAUT ir jų adaptacijų skaičius. Mokslinėje literatūroje geriausias rezultatus rodanti praktika – konceptualių, konkrečiai situacijai pritaikytų modelių naudojimas. Analizuodami modelių tinkamumą nagrinėjant ketinimus užsiimti pramogine arba edukacine veikla internetinėje erdvėje Lee (2009) pateikė išvadas, kad tiriant edukacinius, konkretaus rezultato siekiančius ketinimus TAM modelis yra pranašesnis nei TPB. TAM modelio pranašumui pritaria ir daugiau autorių (Bazalai ir kt., 2018; Roca, Chiu ir Martínez, 2006; Alomary ir Woollard, 2015), teigiamai vertinančių modelio lankstumą ir adaptyvumą. Kiti vertus, reikšmingame skaičiuje tyrimų nagrinėjant MOOC, buvo remtasi UTAUT modeliu (Venaktesh ir kt., 2003; Alomary ir Woollard, 2015; Lopez ir kt., 2020; Mohan, Upadhyaya ir Pillai, 2020). Šio modelio vieni reikšmingiausių rezultatus pateikiantys elementai – socialinė įtaka arba šeimos ir artimųjų požiūris ir ankstesnė patirtis. Atsižvelgiant į gerą tyrimų praktiką ir į darbo apribojimus, sukeliame ne vieno, o dviejų skirtingų ketinimų atžvilgiu, nuspręsta remtis TAM modelio pagrindu. Į tyrimo modelį įtraukti stimulai yra kildinami iš ankstesnių tyrimų reikšmingų rezultatų, jį adaptuojant papildomais elementais iš TRA, TPB ir UTAUT modelių. TAM, TRA ir TPB modelius vienija medijuojančio veiksmo – požiūrio į elgseną, įtraukimas į modelį, (Ajzen ir Fishbein, 1975; Ajzen, 1991; Davis, 1989; Masrom, 2007), todėl remiantis gera praktika jis taip pat įtraukas į šio mokslinio darbo modelį. Tyrimo modelis sukurtas ir adaptuotas remiantis atlikta mokslinės literatūros analize.

#### 4 paveikslas

##### Konceptualus tyrimo modelis



Šaltinis: Sudarytas autorės, remiantis sistetine mokslinės literatūros analize.

**Tyrimo tikslas:** nustatyti veiksnių, lemiančių tiek vartotojo ketinimą studijuoti, tiek ketinimą užbaigti nemokamus, atviros prieigos internetinio mokymosi kursus, įtaką.

Siekiant įgyvendinti numatytą tyrimo tikslą rašto darbo autorė iškėlė **hipotezes**, kildinamas remiantis ankstesniais tyrimais, nagrinėjusiais panašias temas, motyvuotas jų rezultatais ir tyrimų ribotumais.

Ketinimas pradėti MOOC arba biheivioristinis vidinis nusiteikimas pradėti MOOC, nėra tolygus ketinimui kursus užbaigti (Fianu et al., 2018). Todėl analizuojant veiksnius iškeltos hipotezės siekia patikrinti ar veiksniai daro įtaką abiem ketinimams, su kuriuo ryšys yra stipresnis.

**Suvokiamas naudingumas** – iliustruoja asmens vertinimą, kiek kursai bus naudingi asmeniniame ar profesiniame lygmenyje. Suvokiamo naudingumo įtaka (kaip bazinis TAM modelio elementas) reikšmingame skaičiuje tyrimų tęstinai įrodyta ir patvirtinta teigiamai veikianti požiūrį į MOOC (Wu ir Chen, 2017; Alraimi et al., 2015; Ndubisi, 2004) ir tiesiogiai veikianti ketinimus (Roca ir Gagne, 2008; Chang ir Tung, 2007). Adwan (2020), kaip ir Masrom (2007) moksliniuose darbuose (Adwan, 2020; Masrom, Ndubisi, 2004) pastebima, kad suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką, nei suvokiamas naudojimosi paprastumas. Atsižvelgiant į ankstesnių tyrimų rezultatus iškeliamos hipotezės:

*H1: Suvokiamas naudingumas turi stipresnį ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti.*

*H2: Suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką požiūriui nei suvokiamas naudojimosi paprastumas.*

*H3: Suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką ketinimui pradėti nei suvokiamas naudojimosi paprastumas*

*H4: Suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką ketinimui pabaigti nei suvokiamas naudojimosi paprastumas*

**Suvokiamas naudojimosi paprastumas** MOOC kontekste suprantamas, kaip asmens įsitikinimas, kad naudojimasis internetiniais kursais, žinių įgijimas nereikalaus daug pastangų. Mokslininkai empiriškai ištyrė ir patvirtino pozityvų suvokiamo naudojimosi paprastumo įtaką ketinimui pradėti veiklą, kaip ir suvokiamam naudingumui (Davis, 1989; Venaktesh ir Davis, 2000; Venkatesh ir Bala, 2008). Taip pat esama tyrimų, kuriuose suvokiamas naudojimo paprastumas tiesiogiai veikia ketinimą pabaigti (Chang ir Tung, 2007). Siekiant nustatyti suvokiamo naudojimosi paprastumo įtaką abimes ketinimams ir patvirtinti jo įtaką suvokiamam naudingumui iškeltos hipotezės:

*H5: Suvokiamas naudojimosi paprastumas daro įtaką suvokiamam naudingumui.*

*H6: Suvokiamas naudojimosi paprastumas turi stipresnį ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti*

**Saviveiksmingumas** įgalina asmens pasitikėjimą (vidinę motyvaciją) savo jėgomis pasiekti norimą tikslą (Alqurashi, 2016). Analizuojant internetinius kursus, atsižvelgiant į kompiuterinių technologijų naudojimą, moksliniuose darbuose (Roca ir kt., 2006; Harrell ir Bower, 2011) taikoma praktika tirti kompiuterinį saviveiksmingumą. Esama tyrimų (Chang ir Tung, 2007), kuriuose, kitaip nei ankstesniuose tyrimuose, taikiusiuose TAM modelį, ketinimą studijuoti kompiuterinis saviveiksmingumas veikė stipriausiai arba veikė netiesiogiai (Roca ir kt., 2006). Saviveiksmingumas MOOC kontekste tirtas, o jo įtaka patvirtinta atsižvelgiant į skirtingus ketinimus – užbaigti kursus (Littlejohn ir kt., 2016) ir ketinimui pradėti kursus (Lee ir Medlinger, 2011; Fianu ir kt., 2018). Akademinio saviveiksmingumo veiksmui MOOC lauke trūksta iširtumo (Yokoyama, 2019), nors esama tyrimų, tokių kaip Handerikx ir kt. (2019), iliustruojančių, kad pasitikėjimas savo jėgomis suvokti medžiagą ir mokytis savarankiškai, sumažina barjerus dalyvauti kursuose, ko rezultate stipriau išreiškiamas ketinimas dalyvauti. Remiantis ankstesnių tyrimų išvadomis, suformuluojamos hipotezės:

*H7: Akademinis saviveiksmingumas turi didesnę įtaką ketinimui pradėti nei kompiuterinis saviveiksmingumas*

*H8: Akademinis saviveiksmingumas turi didesnę įtaką ketinimui užbaigti nei kompiuterinis saviveiksmingumas*



*H9: Kompiuterinis saviveiksmingumas turi stipresnę ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti*

*H10 Akademinis saviveiksmingumas turi stipresnę ryšį su ketinimu pabaigti, nei su ketinimu naudotis*

**Socialinė įtaka** šiame tyrime analizuojama remiantis tuo, kad analizuojant suaugusių asmenų ketinimą dalyvauti internetiniuose kursuose Park ir Choi (2009) rezultatai indikuoja, kad be socialinės aplinkos paramos dalyviai yra linkę mesti kursus. Venkatesh ir Davis (2000) tęstinių tyrimų rezultatai rodo, kad esant savarankiškam ir savanoriškam dalyvavimui, socialinės įtakos reikšmė ketinimui yra marginali. Tam pritaria ir vėlesni tyrimai (Khan ir kt. 2018).

*H11: Socialinė įtaka turi stipresnę ryšį su ketinimu užbaigti, nei su ketinimu pradėti*

**Požiūris** ir ketinimas TAM modelyje demonstruoja šių elementų predispoziciją. Tai galima argumentuoti ir TRA, TPB, TAM modeliais, kuriuos vienija požiūrio elementas. Ketinimą elgtis tiesiogiai veikia požiūris į pačią elgseną (Masrom, 2007; Ndubisi 2004). Požiūrio įtaka skirtingo rezultatyvumo ketinimams patvirtinta ir MOOC kontekste (Dai ir kt., 2020; Wu ir Chen, 2017; Zhou, 2016). Siekiant patikrinti požiūrio įtaką ketinimui suformuluota hipotezė:

*H12: Požiūris turi didesnę įtaką ketinimui pradėti nei suvokiamas naudingumas, suvokiamas naudojimosi paprastumas, kompiuterinis saviveiksmingumas, akademinis saviveiksmingumas, socialinė įtaka.*

*H13: Požiūris turi didesnę įtaką ketinimui pabaigti nei suvokiamas naudingumas, suvokiamas naudojimosi paprastumas, kompiuterinis saviveiksmingumas, akademinis saviveiksmingumas, socialinė įtaka.*

*H14: Požiūris turi stipresnę ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti*

## **2.2 Duomenų rinkimo metodas ir stimulai**

Norint patikrinti išsikelias hipotezes, ieškant išorinių požymių dėsningumo universalumo, veikiančio individo ketinimus, buvo nuspręsta atlikti kiekybinio pobūdžio tyrimą. Pasirinktas tyrimo pobūdis yra laikomas tinkamu, dėl didelio pritaikomumo, struktūrizuotumo, adaptyvumo, rezultatų išmatuojamumo ir tikslumo (Malhotra, Nunan ir Birks, 2017). Todėl galima teigti, kad pasirinktas metodas yra tinkamas atsižvelgiant į moksliniame tyrime nagrinėjamą problemą.

Tinkamiausias duomenų rinkimo metodas šiam tyrimui atlikti – internetinė apklausa. Internetinės apklausos plačiai taikomos moksliniuose darbuose (Kim ir Ekachai, 2020; Lopez ir kt., 2021; Joo ir kt., 2018; Wu ir Chen, 2018), tiriant vartotojų elgesį naudojantis internetinėmis mokymosi priemonėmis dėl galimybės organiškai pasiekti toje pačioje erdvėje, kurioje jie dalyvauja mokymosi tikslais. Pasirinktas internetinės apklausos metodas tinkamas dėl šio tyrimo

metodo pranašumų: patogumo pasiekti respondentus ir kontroliuoti jų skaičių; patogumo respondentui susipažinti su pateikta medžiaga ir internetinėmis nuorodomis; galimybės patogiai atsakyti į tiksliai suformuluotus specifinius klausimus; galimybės respondentą informuoti apie būsimus tyrimo rezultatus; užtikrinant anonimiškumą motyvuoti dalyvavimą tyrime (Dikčius, 2011). Faktoriniai (Malhotra ir kt., 2017) nulėmę pasirinkimą naudoti internetinę apklausą lyginant su kitomis apklausos formomis remiantis užduoties, situacijos ir respondento kriterijais:

- klausimų įvairovė;
- stimulų naudojimas;
- duomenų rinkimo lankstumas;
- anonimiškumas motyvuoja dalyvauti.

Tyrimo duomenų rinkimo metodas yra tinkamas, atsižvelgiant į minėtuosius faktorius ir turint omenyje potencialų šio rašto darbo indėlį analizuojant MOOC, sukuriant galimybes atkartoti tyrimą siekiant platesnio ištirtumo (Kardelis, 2005).

Tyrimo tikslui pasiekti naudojamas faktorinio dizaino eksperimentas. Tiriant dviejų tipų ketinimus nuspręsta naudoti eksperimentinį dizainą į tradicinę apklausą įtraukiant vinjetes. Kiekybiniuose tyrimuose vinječių ir tradicinės apklausos kombinacija yra laikoma tinkama tiriant respondentų požiūrius, įsitikinimus ir sprendimus (Atzmüller ir Steiner, 2010) ir naudinga didinant eksperimentinį realizmą, kai tyrime yra manipuliuojama scenarijais, bandant sukurti kuo realesnes situacijas tiriant vartotojų ketinimus (Aguinis ir Bradley, 2014). Dar vienas eksperimentinio dizaino pranašumas – galimybė matematiškai pamatuoti gautus duomenis (Chaloner ir Verdinelli, 1995). Autoriai Kim ir Ekachai (2020) analizuojant skirtingų internetinių mokymosi programų formatų įtaką ketinimui dalyvauti kursuose naudojo eksperimentinį dizainą skaidant respondentus į grupes ir pateikiant skirtingas anketas, siekiant iširti stimulų poveikį. Remiantis mokslinių tyrimų metodikos pranašumais ir gerąja mokslinių darbų praktika naudojant vinjetes tiriant ketinimus per tariamų scenarijų kūrimą, šiame rašto darbe naudojamas eksperimentinis dizainas.

Norint pasiekti tyrimo tikslą, nuspręsta naudoti kelias anketas. Abejose anketose tiriamas respondentų ketinimas pradėti ir užbaigti konkrečiai nurodytus nemokamus, atviros prieigos internetinio mokymosi kursus, taip siekiant sukurti simuliuojamą ketinimo pradėti ir ketinimo užbaigti kursus patirtį. Pateikiama eksperimentinio dizaino lentelė (6 lentelė).

### 3 lentelė

#### *Eksperimento dizainas*

A anketa		
Kursai	Socialinio poveikio strategija: priemonės verslininkams ir novatoriams	Korporatyvinė strategija
Ketinimas	Ketinimas pradėti	Ketinimas užbaigti
B anketa		
Kursai	Korporatyvinė strategija	Socialinio poveikio strategija: priemonės verslininkams ir novatoriams
Ketinimas	Ketinimas pradėti	Ketinimas užbaigti

*Šaltinis:* sudaryta autorės.

Prieš respondentams pradėdant atsakinėti į anketos klausimus, tikslinga juos supažindinti su tiriamąja situacija – tiriami skirtingi ketinimai, kurie yra nupasakojami pateikiant tariamos situacijos–scenarijaus aprašymą. Apsvarstant tai, kad respondentai gali būti nesusipažinę su MOOC yra supažindinami su MOOC sąvoka. Pirmos ir antros situacijų aprašymuose respondentai yra prašomi įsivaizduoti tariamas situacijas (žr. 1 priedas). **A anketos pirmoje dalyje** respondentai yra prašomi įsivaizduoti, kad savarankiškai internete ieškodami internetinių kursų susipažįsta su anketoje pristatomais „Socialinio poveikio strategija: priemonės verslininkams ir novatoriams“ kursais ir svarsto apie ketinimą studijuoti (pateikiamas kursų aprašas, svarbiausia informacija ir vizualai) ir svarsto apie ketinimą studijuoti; **antroje dalyje** jų prašoma prisiminti savo ankstesnę patirtį (jei tokia yra) studijuojant MOOC arba įsivaizduoti, kad šiuo metu savarankiškai ir savanoriškai studijuoja „Korporatyvinė strategija“ kursą ir svarsto apie ketinimą juos užbaigti (pateikiamas kursų, kuriuose prašoma įsivaizduoti, kad šiuo metu studijuoja aprašas, svarbiausia informacija ir vizualai). **B anketos pirmoje dalyje** respondentai yra prašomi įsivaizduoti, kad savarankiškai internete ieškodami internetinių kursų susipažįsta su anketoje pristatomais „Korporatyvinė strategija“ kursais ir svarsto apie ketinimą studijuoti (pateikiamas kursų aprašas, svarbiausia informacija ir vizualai); **antroje dalyje** jų prašoma prisiminti savo ankstesnę patirtį (jei tokia yra) studijuojant MOOC arba įsivaizduoti, kad šiuo metu savarankiškai ir savanoriškai studijuoja „Socialinio poveikio strategija: priemonės verslininkams ir novatoriams“ kursą ir svarsto apie ketinimą juos užbaigti (pateikiamas kursų aprašas, svarbiausia informacija ir vizualai). Situacijos aprašyme taip pat minima, kad dalyvavimas kursuose yra savanoriškas, kas turėtų padėti respondentams įsijausti į situaciją, be pašalinių verčių, tokių kaip papildomi studijų kreditai ir kt.

Abu MOOC kursai pasirinkti šiam tyrimui iš vienos didžiausių ir plačiausiai naudojamų MOOC siūlančių platformų [www.coursera.org](http://www.coursera.org) konkrečios skilties – „Nemokami kursai“, siekiant, kad nesiskirtų informacijos apie kursus pateikimas ir vidinė kursų mokymosi aplinka. Šių internetinių kursų pasirinkimo motyvacija atitinka rašto darbo autorės išsikeltus kriterijus:

- kursai atitinka MOOC apibrėžimą (nemokami, laisvai pasiekiami internetiniai kursai);
- laisvai ir patogiai pasiekama informacija apie kursus (jų trukmė, ugdomi įgūdžiai);
- numanomas kursų aktualumas respondentams atsižvelgiant į studijų kryptį;

Atsižvelgiant į planuojamą tirti auditoriją, pasirinkti kursai iš verslo kategorijos, kuri naudinga studentams tiek akademiniam, tiek potencialiam darbo lauke. Pasirinkti kursai: „Socialinio poveikio strategija: priemonės verslininkams ir novatoriams“ (ang. Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators); (prieiga internetu: <https://www.coursera.org/learn/social-impact>) ir „Korporatyvinė strategija“ (ang. Corporate Strategy); (prieiga internetu: <https://www.coursera.org/learn/corporatestrategy>). Kursų pasirinkimas motyvuojamas (žr. 4 lentelė) sąlyginai panašiais kursų faktoriais: temomis; mokymosi priemonėmis (video, tekstinė medžiaga ir testai), panašiu vartotojų vertinimu, vartotojo pasirengimo kursams lygmeniu, mokymosi tempu. Atsižvelgiant į tai, kad kursų informacinis puslapis lengvai pasiekiamas, tai taip pat padės tyrimo eigai, leidžiant respondentams savanoriškai susipažinti su pateikiama informacija.

#### 4 lentelė

*Respondentams pateikiamų kursų informacijos palyginimo lentelė*

Kursai	Socialinio poveikio strategija: priemonės verslininkams ir novatoriams	Korporatyvinė strategija
Prieiga internetu	<a href="https://www.coursera.org/learn/social-impact">https://www.coursera.org/learn/social- impact</a>	<a href="https://www.coursera.org/learn/corporatestrategy">https://www.coursera.org/learn/corporatestrategy</a>
Kursus teikia	Penn Pensilvanijos Universitetas	Londono Universitetas UCL Vadybos mokykla
Įgūdžiai, kuriuos ugdo kursai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verslo strategijos ir valdymas;</li> <li>• pardavimai;</li> <li>• lyderystė ir valdymas;</li> <li>• ir kt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verslo strategija;</li> <li>• pardavimai;</li> <li>• problemų sprendimas;</li> <li>• ir kt.</li> </ul>
Kursų temos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• socialinės inovacijos;</li> <li>• vizijos apibrėžimas ir strategijos rengimas;</li> <li>• įmonių modeliai;</li> <li>• strategijos vertinimas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• įmonės pranašumai;</li> <li>• diversifikacija;</li> <li>• verslo krypties specifikacija;</li> <li>• įmonės būstinė.</li> </ul>

Mokymosi forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• video pamokos;</li> <li>• tekstiniai šaltiniai;</li> <li>• testai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• video pamokos;</li> <li>• tekstiniai šaltiniai;</li> <li>• testai</li> </ul>
Mokymosi tempas	Individualus	Individualus
Kursų lygmuo	Pradedantiesiems	Pradedantiesiems
Kursų trukmė	8 valandos	11 valandos
Vartotojų vertinimas	4,8/5	4,8/5
Vartotojų vertinimų skaičius	1 120	1 146

*Šaltinis:* sudaryta autorės, remiantis nurodytais šaltiniais.

Tyrimo duomenų tikslumą padeda užtikrinti du atrankiniai klausimai, pateikiamas klausimyno pradžioje (1 priedas) apie respondentų anglų kalbos gebėjimus ir studijavimą Vilniaus universitete. Šie klausimai padeda atrinkti respondentus, suinteresuotus ir galinčius dalyvauti MOOC anglų kalba ir užsitikrinant, kad respondantai priklauso tyrimo imčiai – yra Vilniaus universiteto Ekonomikos ir verslo administravimo studijų studentai. Anketos pradžioje respondantai yra klausiami apie patirtį ir patirties laipsnį MOOC. Tyrimo pabaigoje pateikiami demografiniai klausimai, informuojantys apie respondento lytį ir amžių. Atrankinių, patirties buvimą indikuojantys ir demografiniai klausimai yra svarbūs nagrinėjant ketinimus, todėl įtraukiami į mokslinį tyrimą.

### 2.3 Tyrimo instrumentai

Siekiant patvirtinti arba paneigti išsikeltas hipotezes, reikalingas tyrimo tikslui pasiekti, naudojamos. Naudojamos ankstesnių, rezultatyvių tyrimų skalėmis ir Cronbach alfa koeficientu, ne mažesniu nei 0,6, demonstruojančiu skalės patikimumą ir pritaikomumą (Churchill, 1979). Visos šiame tyrime naudojamos skalės atitinka šį reikalavimą, yra pagrįstos ankstesne gerąja mokslinių tyrimų patirtimi, todėl yra laikomos tinkamomis.

**Suvokiamas naudingumas** yra matuojamas remiantis bazine Venkatesh ir Davis (2000) autorių skale, kuri vėliau gausiai adaptuota vėlesniuose tyrimuose MOOC kontekstui kitų autorių (Wu ir Zhang, 2014; Kim ir kt, 2010). Skalės Cronbach alfa tinkamumo koeficientas svyruoja nuo 0,87 iki 0,98. Teiginius pasirinkta vertinti 7 balų Likerto skalėje, atsižvelgiant į duomenų apdorojimo reprezentatyvumą (Dawes, 2008), kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Skalę sudaro 4 adaptuoti žemiau pateikiami teiginiai:

1. Manau, kad naudojimas MOOC pagerina mano mokymosi rezultatus.

2. Naudojimasis MOOC padidina mano mokymosi efektyvumą.
3. Manau, kad dalyvavimas MOOC man yra naudingas.
4. Manau, kad MOOC naudinga darbui.

**Suvokiamas naudojimosi paprastumas** yra matuojamas Wu ir Chen (2017) skale, adaptuota MOOC kontekstui ir pritaikyta remiantis ankstesniais Wu ir Zhang (2014) ir Kim ir kt. (2010), kurios pagrindą sudaro Venkatesh ir Davis (2000) skalė. Cronbach alfa tinkamumo koeficientas – 0,98. Teiginiai vertinami 7 balų Likerto skalėje, atsižvelgiant į duomenų apdorojimo reprezentatyvumą (Dawes, 2008), kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Skalę sudaro 4 adaptuoti žemiau pateikiami teiginiai:

1. Mokyti naudojant MOOC yra lengva.
2. Lengva išmokyti naudoti MOOC.
3. Naudojimasis šia MOOC sistema aiškus ir suprantamas.

**Akademinis saviveiksmingumas** matuojamas Pintrich ir DeGroot (1990) akademinio saviveiksmingumo skale, remiantis gerąja praktika tiriant MOOC (Jung ir Lee, 2018). Cronbach alfa – 0,93. Iš 9 teiginių adaptuoti 4 teiginiai, labiausiai tinkantys ir atitinkantys MOOC situaciją:

1. Esu tikras, kad suprasiu šiame MOOC dėstomas idėjas.
2. Tikiuosi, kad mano rezultatai šiame MOOC bus labai geri.
3. Esu tikras, kad puikiai susidorosiu su šio MOOC užduotimis.
4. Žinau, kad sugebėsiu išmokyti šiame MOOC dėstomą medžiagą.

**Kompiuterinis saviveiksmingumas** yra matuojamas adaptuojant Compeau ir Higgins (1995) skalę, Cronbach alfa – 0,91. Ši skalė validuota MOOC lauko tyrimuose (Roca ir kt., 2008; Jan, 2015). Teiginiai adaptuoti remiantis originalia skale, klausimus formuluojant principu: „Aš sugebėčiau atlikti mokymosi užduotis MOOC, jeigu...“ ir vertinant naudojantis Likerto skale, kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Žemiau pateikti 4 teiginiai:

1. ... niekas nepasakytų kaip naudoti MOOC sistema.
2. ... niekada anksčiau nebūčiau naudojęs MOOC.
3. ... iškilus problemoms ar klausimas pagalbos galėčiau kreiptis tik į MOOC vidinį žinyną.
4. ... prieš naudojimąsi pamatyčiau kaip kitas asmuo naudojami MOOC.

**Socialinė įtaka** matuojama Venkatesh ir kt., (2003) autorių skale, kuri adaptuota ir jos validumas ne kartą patvirtinant tiriant intencijas internetinio mokymosi kontekste (Tan, 2013). Cronbach alfa 0,81. Teiginiai vertinami 7 balų Likerto skalėje, atsižvelgiant į duomenų apdorojimo reprezentatyvumą (Dawes, 2008), kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Skalę sudaro 4 pateikiami teiginiai:

1. Man elgesiui įtaką darantys asmenys mano, kad turėčiau naudoti MOOC.
2. Mano šeima ir draugai mano, kad turėčiau naudoti MOOC.

3. Mano kurso draugai ir dėstytojai mano, kad turėčiau naudotis MOOC.
4. Manau, kad naudotis MOOC svetainėmis yra madinga.

**Požūris** yra matuojamas Venkatesh ir kt. (2003) autorių skalės pagrindas naudotas ir patvirtintas tyrimuose MOOC kontekste (Bazelais ir kt., 2017; Wu ir Chen, 2017). Skalės Cronbach alfa teštiniuose tyrimuose svyruoja 0,77–0,84, todėl yra laikoma reprezentatyvia. Teiginiai vertinami 7 balų Likerto skalėje, kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Skalę sudaro 4 teiginiai:

1. Naudojimasis MOOC yra gera idėja.
2. Naudojimasis MOOC yra išmintingas sprendimas.
3. Man patinka idėja naudotis MOOC.
4. Naudotis MOOC sistema yra maloni patirtis.

**Ketinimas naudotis MOOC** matuojamas keliomis skalėmis: Venkatesh ir Davis (2000) skale, cronbach alfa tinkamumo koeficientas teštiniuose tyrimuose svyruoja 0,82 – 0,97. Ir Alzahrani ir kt. (2017) skale, kuri naudota tirti vartotjų ketinimą naudotis internetiniais resursais. Cronbach alfa tinkamumo koeficientas 0,82. Teiginiai vertinami 7 balų Likerto skalėje (Dawes, 2008), kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Skalę sudaro 4 adaptuoti ir žemiau pateikiami teiginiai:

1. Darant prielaidą, kad turiu prieigą prie sistemos, ketinu ja naudotis.
2. Atsižvelgiant į tai, kad turiu prieigą prie sistemos, prognozuuju, kad ja pasinaudosiu.
3. Rekomenduosiu kitiems žmonėms naudotis šiais MOOC.
4. Ateityje mokydamasis planuoju dažnai naudoti MOOC.

**Ketinimas užbaigti MOOC** matuojamas Shin (2003) ketinimo tęsti skale. Ši skalė buvo naudota nuotolinio mokymosi kontekste, tiriant Nacionalinio atviro Korėjos Universiteto studentų sėkmės kursuose tikimybę, sąlygojamą buvimo suvokimą. Remiantis patvirtintu skelbimo tinkamumu nuotolinio mokymosi srityje, daroma prielaida, kad ši skalė gali būti adaptuota ir reikšmingai naudojama ir siauresniame MOOC kontekste. Skalės Cronbach alfa – 0,83. Teiginiai vertinami 7 balų Likerto skalėje (Dawes, 2008), kurioje 1 atitinka – „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Skalę sudaro 6 teiginiai:

1. Pabaigti šį MOOC man svarbu.
2. Aš esu užtikrintas, kad galiu įveikti šiame MOOC kurse iškilusius sunkumus.
3. Aš užbaigsiu šiuos MOOC kursus nesvarbu su kokiais sunkumais juose susidursiu.
4. Aš esu garantuotas(-s), kad ateityje naudosisiu MOOC.
5. Mažai tikėtina, kad užbaigsiu šiuos MOOC.
6. Norėčiau mesti šį MOOC.

## 2.4 Respondentų atranka ir imtis

Respondentams atrinkti yra naudojama neatsitiktinė patogumo atranka. Studentai tirti gausiame numeryje tyrimų (Zimmerman ir Kulikowich, 2016; Alharthi, 2020; Broadbent ir Poon, 2015; Fathema, 2015; Fianu, 2018; Hone, 2016; Huang ir kt., 2017; Jan, 2015; Joo ir kt., 2018; Zhou, 2016; Kim ir kt., 2018). Ši grupė pasirinkta ne tik dėl ankstesnių tyrimų motyvų, siekiant pagilinti grupės iširtumą kitais aspektais, bet ir dėl patogumo rašto darbo autorei pasiekti grupę, galimybės išrinkti konkrečius kursus, spekuliuojant jų aktualumą tiriamai grupei. Taip pat atsižvelgiama į tai, kad respondentai turėtų būti panašaus amžiaus, motyvuoti ugdyti asmenines ir profesines kompetencijas.

Būsimo tyrimo respondentai – Vilniaus Universiteto Ekonomikos ir verslo administravimo fakulteto studentai. Tai pilnamečiai, studijuojantys universitete, konkrečiame fakultete, kurių interesų lauką atitinka pasirinkti nagrinėti MOOC, turintys numanomos vertės studijoms ir darbo lauke reikalingoms kompetencijoms ugdyti. Dėl šių priežasčių galima juos laikyti potencialiais kursų dalyviais. Ši respondentų grupė pasirinkta kartu ir dėl papildomų aplinkybių: respondentų imties pasiekiamumo, numanomo respondentų kompiuterinio raštingumo, anglų kalbos išmanymo. Tiksliai apibrėžtas respondentų pasirinkimas gali padėti užtikrinti tyrimo rezultatų tikslumą ir reikšmingumą (Malhotra ir kt., 2017).

Tyrimo imties dydis nustatytas remiantis ankstesnių mokslinių tyrimų, nagrinėjusių panašaus pobūdžio problemas, liečiančias MOOC kontekstą, gerą patirtimi (3 lentelė). Remiantis duomenimis sudaryta palyginamoji tyrimų imties dydžio lentelė ir išvestas vidurkis.

### 5 lentelė

#### *Imties dydžio nustatymas*

Nr.	Autorius	Tyrimo metodas	Respondentų atrankos tipas	Respondentų skaičius
1.	Roca ir kt., 2008	Internetinė apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	174
2.	Wu ir Chen, 2018	Internetinė apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	252
3.	Yang ir kt., 2017	Internetinė apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	294
4.	Bazelais ir kt., 2018	Apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	213
5.	Joo ir kt., 2018	Apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	222



6.	Lopez ir kt., 2021	Internetinė apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	210
7.	Wongwatkit ir kt., 2020	Eksperimentas	Neatsitiktinė (patogumo)	187
8.	Kim ir Ekachai, 2020	Eksperimentas (dalinai internetu)	Neatsitiktinė (patogumo)	94
9.	Chen ir Jang, 2010	Eksperimentas	Neatsitiktinė (patogumo)	267
10.	Cho ir Heron, 2015	Internetinė apklausa	Neatsitiktinė (patogumo)	229
Vidutinis respondentų skaičius:				214,2

*Šaltinis:* sudaryta autorės, remiantis lentelėje nurodytais šaltiniais.

Analizuotų tyrimų imties vidurkis – 214,2, jis yra suapvalinamas siekiant lygus respondentų skaičiaus į 216. Atsižvelgiant į tai, kad anketa yra siunčiama konkrečiai apsibrėžtai grupei – Vilniaus Universiteto Ekonomikos ir verslo administravimo fakulteto studentams, yra tikimasi, kad A ir B anketų respondentų demografiniai rodikliai ženkliai nesiskirs, o esant reikalui suvienodinti A ir B anketas užpildžiusių grupių demografinius rodiklius, bus galima manipuluoti anketos prieinamumu sekant anketos pildymo procesą. Šiame tyrime bus naudojamos A ir B anketos, todėl atsižvelgiant į tai, tiek A anketos, tiek B anketos respondentų skaičius neturėtų būti mažesnis nei 108. Imties dydis yra laikomas tinkamu, remiantis ankstesnių tyrimų praktika.

### 3. VEIKSNIŲ, SĄLYGOJANČIŲ KETINIMĄ DALYVAUTI IR KETINIMĄ UŽBAIGTI NEMOKAMUS ATVIROS PRIEIGOS INTERNETINIUS KURSUS TYRIMAS

#### 3.1 Tyrimo rezultatų aprašomoji statistika

Anketos pradžioje respondentams buvo užduoti atrankiniai klausimai, padedantys atrinkti respondentus, šiuo metu studijuojančius ir mokančius, anglų kalbą. Tyrimas buvo atliktas 2022 m. lapkričio – gruodžio mėnesiais. Bendra trukmė - 30 dienų. Pirmoje anketoje surinkta 116 atsakymų, antroje anketoje 118 atsakymų. Iš surinktų anketų pašalinti atsakymai rodantys, kad respondentai nesuprato arba nesekė klausimyne nurodytų instrukcijų, dėl netikslingo patekimo į apklausą – neatitinkant būtinojo – studijavimo universitete – kriterijaus. Visi respondentai teigiamai atsakė į atrankinį klausimą apie anglų kalbos mokėjimą. Taip pat pašalinti atsakymai rodantys mažą atsakymų variaciją. A ir B anketose atliktus duomenų paruošimą tinkamų analizei atsakymų kiekiai: pirmoje (A) anketoje – 103 atsakymai, antroje (B) anketa – 107 atsakymų. Respondentų atsakymai tolimesnei analizei buvo atitinkamai sulieti sukuriant papildomus kintamuosius indikuojančius anketą, ketinimo rūšį ir kursus.

Prieš atliekant A ir B anketų duomenų suliejimą buvo įsitikinta, kad anketų respondentų atsakymai lyties ir patirties atžvilgiu reikšmingai nesiskiria (6 lentelė), kas leistų vykdyti tolimesnę analizę. Tyrimo duomenų analizė atliekama SPSS statistinės duomenų apdorojimo ir analizės programa.

#### 6 lentelė

*Demografinis respondentų profilis*

<b>Lytis</b>				
	<i>A anketa</i>		<i>B anketa</i>	
	Kiekis	Procentai	Kiekis	Procentai
<b>Moterys</b>	64	62,1%	64	59,8 %
<b>Vyrai</b>	39	37,9%	43	40,2 %
<b>Patirtis</b>				
<b>Nėra dalyvavę</b>	118	57,3%	138	64,5%
<b>Dalyvavę 1-2 kartus</b>	44	21,4%	58	27,1%
<b>Dalyvauja kartą per metus</b>	24	11,7%	12	5,6%

<b>Dalyvauja dažniau nei kartą per metus</b>	20	9,7%	6	2,8%
--	----	------	---	------

*Šaltinis:* sudaryta autorės, remiantis lentelėje nurodytais šaltiniais.

**Pasiskirstymas pagal lytį:** procentaliai didesnę respondentų dalį sudaro moterys – 61%, 39% vyrai. Siekiant įsitikinti, kad respondentų pasiskirstymas anketose yra panašus lyties atžvilgiu buvo atliktas testas. A ir B anketose pasiskirstymas pagal lytį statistiškai nėra reikšmingas: Pearson Chi-Square (1) = 0,119,  $p = 0,730$  ( $p > 0,05$ ). Tai leidžia gretinti anketų duomenis ir atlikti tolimesnę analizę.

**Pasiskirstymas pagal patirtį:** vertinant patirtį A ir B anketose didžiausią respondentų dalį sudaro nedalyvavę (61%) ir dalyvavę 1-2 kartus (24,3%). A ir B anketose respondentų patirtis reikšmingai nesiskiria, tai leidžia gretinti anketų duomenis: Pearson Chi-Square (3) = 7,483,  $p = 0,59$ .

**Peržiūrėta kursų trukmė (ketinimas užbaigti):** tiriant ketinimą užbaigti, svarbus faktorius – respondentų interakcija su pateiktais kursais, siekiant nustatyti jų dalyvavimą kursuose. Didžioji dalis respondentų (38,1%) kurus peržiūrėjo iki 20%, 51-70% kursų turinio peržiūrėjo, su juo sąveikavo 20% respondentų, 21-50% - 18,6%, o daugiau nei 70% - 11,9%. Pateiktus kursu pabaigė 11,4% tyrime dalyvavusių respondentų.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo respondentų atsakymai nei lyties, nei patirties atžvilgiu reikšmingai nesiskiria. Verta pastebėti, kad tyrime dalyvauja daugiau moterų ir didžioji dalis respondentų nėra dalyvavę nemokamuose, atviros prieigos internetiniuose kursuose. Antrose anketų dalyse pateiktus kursus – stimulus simuliuojant ketinimą užbaigti 11,4% respondentų užbaigė kursus, o statistiškai reikšmingiausia dalis dalyvavo iki 20% visos kursų trukmės.

### 3.2 Tyrime naudotų skalių patikimumas

Tyrime naudotos ankstesniuose tyrimuose reikšmingus rezultatus pateikusios kitų autorių skalės buvo adaptuotos analizuojamai situacijai, todėl siekiant įvertinti skalių patikimumą šio tyrimo kontekste buvo apskaičiuotas kiekvienos skalės Cronbach alfa koeficientas. Skalių patikimumui keliamas reikalavimas atitikti koeficiento intervalą 0,6-0,95 (Chrchill, 1971), reiškiantį, kad konstruktas yra validus ir respondantai mato skirtumą tarp pateiktų teiginių.

Respondentams anketose buvo pateiktos teiginių grupės, sudarančios 8 skalės: 6 skalės buvo vertinamos tiek ketinimo studijuoti konkrečiai nurodytų MOOC kontekste, tiek ketinimo užbaigti MOOC kontekste; 2 skalės, skirtingose anketos dalyse, veikiant skirtingiems stimulams, matavo arba ketinimą dalyvauti konkrečiame MOOC, arba ketinimą užbaigti konkretų pateiktą

MOOC. Tyrime naudotų skalių validumas buvo apskaičiuojamas sujungus anketų duomenis. Žemiau lentelėje (žr. 7 lentelė) pateikiami Cronbach alfa koeficientai atskirai abiemis ketinimams, ir kursų atžvilgiu, taip pat bendras kiekvienos skalės Cronbach alfa koeficientas apjungus abu ketinimus.

## 7 lentelė

### *Skalių Cronbach alpha koeficientai*

Skalės pavadinimas	Ketinimas	Ketinimas naudotis	Ketinimas pabaigti	Kursas A	Kursas B
Suvokiamas naudingumas	0,865	0,866	0,861	0,855	0,874
Suvokiamas naudojimosi paprastumas	0,871	0,857	0,871	0,869	0,874
Akademinis saviveiksmingumas	0,873	0,834	0,900	0,862	0,882
Kompiuterinis saviveiksmingumas	0,765	0,738	0,779	0,747	0,782
Socialinė įtaka	0,863	0,852	0,871	0,859	0,869
Požiūris	0,916	0,915	0,915	0,913	0,913
Bendras		0,910	0,848	-	-

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis atlikto tyrimo duomenimis ir SPSS skaičiavimais

Tyrimo skalės atitinka reikalavimus atsižvelgiant ir į skirtingai skaidomus kintamuosius. Skalių teiginiai, išskyrus ketinimo pabaigti skalės, liko originalūs ir nekoreguoti. Ketinimo pabaigti du teiginiai pašalinti iš skalės, siekiant atitikti reikalingą Cronbach alfa koeficiento reikšmę: „Mažai tikėtina, kad užbaigsiu šį MOOC“ ir „Norėčiau mesti šį MOOC“. Galutiniai skalių teiginiai pateikiami priede (priedas nr3).

### 3.3 Veiksnių įtaka ketinimui naudotis ir ketinimui pabaigti MOOC

Ši tyrimo dalis leidžia tirti kaip veiksniai (suvokiamas naudingumas, suvokiamas naudojimosi paprastumas, akademinis ir kompiuterinis saviveiksmingumas, požiūris ir socialinė įtaka) veikia respondentus, jiems susipažįstant ir dalyvaujant konkrečiuose pateiktuose MOOC, taip pasitelkiant faktorinį dizianą tiriama minėtų veiksnių įtaka skirtingo rezultatyvumo ketinimams: ketinimui pradėti ir ketinimui užbaigti MOOC.

*H1: Suvokiamas naudingumas turi stipresnį ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti.* Suvokiamas naudingumas – kertinis veiksnys, cituotas tyrimuose, patvirtinusiuose jo įtaką ketinimui naudotis (Bazelais, Doleck ir Lemay, 2018; Masrom, 2007) technologijomis ar konkrečiai kursais ir ketinimui pabaigti (Yang ir kt., 2017; Su ir Waugh, 2018). Šio tyrimo rėmuose svarbu išsikelta hipotezė tikrina ar su kuriuo nors kintamuoju ryšys yra stipresnis. A tlikus Bivariate Pearson koreliacijas *H1 hipotezė atmesta*. Neegzistuoja reikšmingas skirtumas tarp suvokiamo naudingumo įtakos ketinimui pabaigti ( $R=0.656$  – stiprus ryšys) ir tarp suvokiamo naudingumo įtakos ketinimui pradėti ( $R=0.637$  – stiprus ryšys) Fisher  $Z=-0.331$   $p=0.37049$ .

## 8 lentelė

*Suvokiamo naudingumo ryšiai su ketinimu dalyvauti ir ketinimu užbaigti internetinius kursus, koreliacijos analizės rezultatai*

Suvokiamas naudingumas	Pearson's koreliacijos koeficientas	Reikšmingumas (p)
Ketinimas naudotis	0,637	<0,001
Ketinimas pabaigti	0,656	<0,001

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H5 Suvokiamas naudojimosi paprastumas daro įtaką suvokiamam naudingumui.* Atsižvelgus į nagrinėtus mokslinius šaltinius, suformavus šią hipotezę, buvo tikimasi, kad ji patvirtins ankstesnių tyrimų (Lopez ir kt., 2020; Chang ir Tung, 2008, Wu ir Chen, 2017; Yang ir kt. 2017) rezultatus, kuriuose kintamieji buvo taip pat analizuoti internetinių kursų kontekste. Hipotezės kintamieji nurodė, kad analizei ir duomenų patikrinimui pagrįsti reikalinga tiesinė regresija.

Tiriant nustatyta, kad multikoliniarumo problemos nėra ( $VIF=1,000$ , atitinka  $VIF<4$ ). Anovos analizė rodo, kad reikšmingas ryšys yra:  $F(1)=162,249$   $p<0.001$ .  $Skewness=-0,762$  ( $Zskweness<2$ ) ir  $Kurtosis= 0,11$  ( $Zkurtosis<7$ ) rodo, kad esant sąlyginai dideliai ( $n=419$ ) imčiai kintamasis ir jo atsakymų pasiskirstymo taškai atitinka normalaus pasiskirstymo kreivę. Kuko mato testas identifikavo kelias išskirtis, nesančias statistiškai reikšmingoms ( $Cook's<0,52$ ). Remiantis atliktu T (stjudento) testu – galima teigti, kad  $t=12,777$   $p<0,001$ , kintamasis yra statistiškai reikšmingas ir modelyje yra paliekamas. Atlikus tiesinę regresiją determinacijos koeficientas  $R^2=0,281$ , standartizuotas  $\beta$  koeficiento reikšmė –  $0,530$  ( $t=12,777$   $p<0,001$ ) (žr. 9 lentelę). Vadinas, suvokiamas naudojimosi paprastumas turi įtakos suvokiamam naudingumui. *H1 hipotezė patvirtinta.*

## 9 lentelė

Tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – suvokiamas naudingumas) rezultatai

Modelis	Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	p	VIF
	Beta	St. paklaida	Beta			
(Konstanta)	1,691	0,264		6,401	<0,001	
Suvokiamas naudojimosi paprastumas	0,596	0,047	0,530	12,777	<0,001	1,000
Lygtis: $Y$ suvokiamas naudingumas = 1,691 + 0,596*suvokiamas naudojimosi paprastumas						

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

Tęsiant suvokiamo naudingumo ir suvokiamo naudojimosi paprastumo įtaką modelyje, analizuota jų įtaka požiūriui: *H2: Suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką požiūriui nei suvokiamas naudojimosi paprastumas.*

Multikolinariumo problems nėra, DurbinWatson ir VIF=1,418 atitinka reikalavimus (žr. 4 priedas) Anova  $F(2)=302,478$   $p<0,001$ . Nors taškai vietomis šiek tiek nutolę nuo kreivės, tačiau atitinka normalųjį pasiskirstymą atsižvelgiant į imties ( $n=419$ ) dydį (Skewness=-0,886, Skewness<2; Kurtosis=0,009, Kurtosis<7). Remiantis Kuko mato testu, egzistuojančios išskirtys nėra reikšmingos (Cook's=0,80, Cook's<1). Stepwise metodu ieškant svarbiausio kintamojo, pasirinktas antrasis modelis:  $R^2 = 0,594$ . Remiantis standartizuotais  $\beta$  koeficientais galime teigti, kad požiūriui didesnę įtaką daro suvokiamas naudingumas reikšmė 0,561 ( $t=15,043$   $p<0,001$ ), nei suvokiamas naudojimosi paprastumas 0,305 ( $t=8,180$   $p<0,001$ ) (žr. 10 lentelė). *H2 patvirtinta.*

## 10 lentelė

Daugialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – požiūris) rezultatai

Modelis	Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	Sig.	VIF
	B	Std. paklaida	Beta			
1 (Konstanta)	0,360	0,214		1,680	0,094	

Suvokiamas naudojimosi paprastumas	0,353	0,043	0,305	8,180	<,001	1,418
Suvokiamas naudingumas	0,581	0,039	0,561	15,043	<,001	1,418
Lygtis: $Y$ požiūris = 0,360 + 0,353*suvokiamas naudojimosi paprastumas + 0,581*suvokiamas naudingumas						

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H3: Suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką ketinimui pradėti nei suvokiamas naudojimosi paprastumas.* Hipotezė analizuota atliekant daugialypę tiesinę regresiją. Multikolinariumo problemos nėra, DurbinWatson=1,897, VIF=1,373. Anova  $F(2)=70,467$   $p<0,001$ ,  $R^2 = 0,406$ . Nors taškai vizualiai nėra stipriai nutolę nuo tiesės, neatitinka Kolmogorv-Smirnov testo reikalavimų, tačiau atsižvelgus į imtį  $n=209$ , Skewness= -0.559 ir Kurtosis=0,483 atitinka reikalavimus (Skewness, kai pir Kurtosis  $<+/-3.29$ ). Rasta tik viena išskirtis, nedaranti įtakos (Cook's $s<0,041$ ). Homoskedatiškumo nėra.

Atsižvelgus į T testo reikšmes, galima daryti išvadą, kad suvokiamas naudojimosi paprastumas nedaro įtakos ketinimui naudotis  $p=0,953$  ( $p>0,050$ ) (žr. 11 lentelė). Atlikus Stepwise metodą modelis patikslintas, Anova  $F(1)=141,612$   $p=0,001$ ,  $R^2 = 0,406$  (žr. 4 priedas).

*H3 hipotezė atmesta*, rezultatams rodant, kad šio tyrimo rėmuose suvokiamas naudojimosi paprastumas nedaro įtakos ketinimui pradėti dalyvauti internetiniuose kursuose. Nors šie iškeltos hipotezės rezultatai patvirtina mokslininkų (Bazelais ir kt., 2018; Chang ir Tung, 2008; Davis, 1989; Ndubisi, 2004; Wu ir Chen, 2017) rezultatus, kad suvokiamas naudingumas daro įtaką ketinimui studijuoti, tačiau taip pat paneigia suvokiamo naudojimosi paprastumo įtaką, nagrinėtą ne tik anksčiau minėtuose tyrimuose, kartu prieštarauja kelių analizuotų tyrimų rezultatams, kuriuose suvokiamas naudojimosi paprastumas yra įvardinamas kaip svarbesnysis determinantas ketinimui pradėti (Adwan, 2020; Masrom, 2007).

### 11 lentelė

*Daugialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – ketinimas naudoti) rezultatai*

Modelis	Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	p	VIF
	B	Std. paklaida	Beta			
1 (Konstanta)	1,104	,395		2,797	,006	

Suvokiamas naudojimosi paprastumas	-,005	,082	-,004	-,059	,953	,729	1,373
Suvokiamas naudingumas	,718	,071	,639	10,163	<,001	,729	1,373
Lygtis: $Y$ ketinimas naudotis = 1,104 + 0,718*suvokiamas naudingumas							

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

Keliama hipoteze *H4*: *Suvokiamas naudingumas turi didesnę įtaką ketinimui pabaigti nei suvokiamas naudojimosi paprastumas* tikimasi pagrįsti mintį, kad suvokiamas naudingumas išlieka svarbesniu veiksniumi skatinančiu pabaigti kursus, net susidūrus su kursu turiniu, apsprendžiant naudos lūkesčių išpildymu (Kizilcec ir Schneider, 2015). Tuo tarpu suvokiamas naudojimosi paprastumas ketinimą veikia silpniau, tačiau turi tiesioginę įtaką, kaip teigia Jung ir Lee (2018) tyrimo rezultatai. Atliekama daugialypė tiesinė regresija. Multikolinariškumo nėra, DurbinWatson=1,783, VIF=1,405. Anova  $F(2)=91,633$   $p<0,001$ ,  $R^2 = 0,473$ . Atlikus testą, galima matyti, kad atsakymų taškai labai arti tiesės. Kolmogorov-Smirnov testas=0.200, tai galima teigti, kad atitinka normalųjį pasiskirstymą. Rasta viena išskirtis, statistiškai nereikšminga (Cook's<0,231). Homoskedatiškumo nėra. Atlikus Stepwise metodą – pasirinktas antrasis modelis, paliekant abu nepriklausomus kintamuosius:  $R^2 = 0,468$ . Remiantis suvokiamo naudingumo standartizuota  $\beta$  koeficiento reikšmė yra 0,571, o suvokiamo naudojimosi paprastumo 0,247. Pažvelgus į  $T$  reikšmes, galime teigti, kad ketinimui užbaigti kursus didesnę įtaką daro suvokiamas naudingumas ( $t=8,683$   $p<0,001$ ), nei suvokiamas naudojimosi paprastumas ( $t=4,103$   $p<0,001$ ) (žr. 12 lentelė). *H4* hipotezė patvirtinta.

## 12 lentelė

Daugialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – ketinimas pabaigti) rezultatai

Modelis	Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	p	VIF
	B	Std. paklaida	Beta			
1 (Konstanta)	-0,032	0,384		-0,084	0,933	



Suvokiamas naudojimosi paprastumas	0,303	0,074	0,247	4,103	<0,001	1,405
Suvokiamas naudingumas	0,571	0,066	0,523	8,683	<0,001	1,405
Lygtis: $Y$ ketinimas pabaigti = $-0,032+0,517*\text{suvokiamas naudingumas}+0,303*\text{suvokiamas naudojimosi paprastumas}$						

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H7: Akademiniis saviveiksmingumas turi didesnę įtaką ketinimui pradėti nei kompiuterinis saviveiksmingumas*

Remiantis ankstesniais tyrimais (Chang ir Tung, 2008; Adwan, 2020; Alqurashi, 2016; Fianu ir kt., 2018) saviveiksmingumo veiksnys buvo tirtas išskaidant į porūšius, siekiant nustatyti ar išskirti nepriklausomi veiksniai daro įtaką abiem kintamiesiems ir patvirtina akademinio saviveiksmingumo įtakos pranašumą prieš kompiuterinį saviveiksmingumą. Ryšys tarp kintamųjų yra,  $p < 0,001$ . Anova  $F(2)=23,196$   $p < 0,001$ ,  $R^2=0,186$ . Multikolinariumo problemos nerasta, VIF=1,308, tačiau taškai ganėtinai nutolę nuo tiesės ir neatitinka Kolagarov-Smirnov testo reikalavimų. Akademiniis saviveiksmingumas turi aukštesnę standartizuotos  $\beta$  reikšmę 0,403  $p < 0,001$ , o kompiuterinis saviveiksmingumas 0,054, tačiau  $p=0,460$ , tad šis nepriklausomas veiksnys nedaro įtakos ketinimui pradėti konkrečius internetinius kursus. Rasta statistiškai nereikšminga išskirtis (Cook's $<0,141$ ). Atlikus Stepwise metodą, modelio koeficientas reikšmingai nepaauga. *H5 hipotezė atmesta*. Šie tyrimo rezultatai rodo, kad saviveiksmingumas daro įtaką, tačiau tik vienas jo porūšis – akademinis saviveiksmingumas daro įtaką ketinimui pradėti kursus ir prisideda prie Jan (2015), Martin, Tutty ir Su, (2010), Landrum (2020) tyrimų išvadų, teigiančių, kad kompiuterinio saviveiksmingumo įtaka marginali arba jos nėra.

### 13 lentelė

*Daigialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – ketinimas naudoti) rezultatai*

Model	Unstandardized Coefficients		Standartizuoti koeficientai	t	p	VIF
	B	Std. paklaida	Beta			
1 (Konstanta)	1,008	,542		1,860	,064	

Akademinis saviveiksmingumas	,605	,109	,403	5,560	<,001	1,308
Kompiuterinis saviveiksmingumas	,068	,091	,054	,740	,460	1,308
Lygtis: $Y$ ketinimas naudotis = $1,008 + 0,605 * \text{akademinis saviveiksmingumas}$						

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H8: Akademinis saviveiksmingumas turi didesnę įtaką ketinimui užbaigti nei kompiuterinis saviveiksmingumas* Ketinimas pabaigti turi ryšį su akademinio saviveiksmingumu ir kompiuteriniu saviveiksmingumu ( $p < 0,001$ ). ANOVA  $F(2) = 53,216$   $p < 0,001$ .  $R^2 = 0,344$ . Multikolinariumo problemos nėra,  $VIF = 1,515$ . Atlikus Kolmogorv-Smirnov testo rezultatai neatitinka reikalavimų, išskirtys nereikšmingos (Cook's  $s < 0,132$ ). Atsižvelgus į standartizuotus  $\beta$  koeficientus – akademinio saviveiksmingumo reikšmė  $0,556$   $p < 0,001$ , kompiuterinio saviveiksmingumo  $0,050$ , tačiau  $p = 0,475$ , todėl galima teigti, kad kompiuterinis saviveiksmingumas nedaro įtakos ketinimui pabaigti kursus. *H6 hipotezė atmesta*, papildant *H5* hipotezės išvadas, kad tik akademinis saviveiksmingumas – veikia abu ketinimus ir antrina Jan (2015) tyrimo rezultatams.

#### 14 lentelė

*Daugialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – ketinimas pabaigti) rezultatai*

Modelis	Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	Sig.	VIF
	B	Std. paklaida	Beta			
1 (Konstanta)	,432	,439		,985	,326	
Akademinis saviveiksmingumas	,694	,087	,556	7,944	<,001	1,515
Kompiuterinis	,059	,082	,050	,716	,475	1,515

	saviveiksm ingumas						
Lygtis: $Y$ ketinimas pabaigti = $0,432 + 0,694 * \text{akademini saviveiksmingumas}$							

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H12: Požiūris turi didesnę įtaką ketinimui pradėti nei suvokiamas naudingumas, suvokiamas naudojimosi paprastumas, kompiuterinis saviveiksmingumas, akademinis saviveiksmingumas, socialinė įtaka.* Ketinimas naudotis turi ryšį su suvokiamu naudingumu, suvokiamu naudojimosi paprastumu, kompiuteriniu saviveiksmingumu, akademinio saviveiksmingumu, socialine įtaka ir požiūriu ( $p < 0,05$ ). Anova  $F(6) = 62,861$   $p < 0,001$ ,  $R^2 = 0,657$ . Vienintelis nepriklausomas kintamasis, neturintis įtakos ketinimui dalyvauti kursuose - kompiuterinis saviveiksmingumas  $p = 0,646$ . Multikolinairumo ir homoskedatiškumo nėra, DurbinWatson = 2,015, VIF, Kalmogorov-Smirnov atitinka reikalavimus, rastos kelios statistiškai nereikšmingos išskirtys (Cook's = 0,229) (žr. 4 priedas).

Nuspręsta atlikti Stepwise metodą – kompiuterinis saviveiksmingumas pašalintas iš modelio,  $R^2 = 0,657$ . Standartizuoti  $\beta$  koeficientai mažėjimo tvarka: požiūris 0,560 ( $t = 8,582$   $p < 0,001$ ), socialinė įtaka 0,238 ( $t = 4,345$   $p < 0,001$ ), suvokiamas naudingumas 0,151 ( $t = 2,334$   $p = 0,021$ ), akademinis saviveiksmingumas 0,124 ( $t = 2,197$   $p = 0,028$ ), suvokiamas naudojimosi paprastumas -0,220 ( $t = -2,507$   $p = 0,013$ ). *H7 hipotezė atmesta.* Nepaisant to, kad hipotezė atmesta, dėl kompiuterinio saviveiksmingumo įtakos nebuvimo ketinimui pradėti internetinius kursus, verta pastebėti, kad prielaida požiūriui darant didžiausią įtaką – patvirtinta.

## 15 lentelė

*Daugialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – ketinimas pradėti) rezultatai*

Modelis	Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	p	VIF
	B	Std. paklaida	Beta			
1 (Konstanta)	,003	,365		,009	,992	
Akademinis saviveiksmingumas	,186	,085	,124	2,197	,029	1,838
Kompiuterinis	-,031	,068	-,025	-,459	,646	1,706

saviveiksmingumas							
Suvokiamas naudingumas	,173	,074	,151	2,334	,021	2,406	
Suvokiamas naudojimosi paprastumas	-,220	,088	-,168	-2,507	,013	2,572	
Požiūris	,633	,074	,560	8,582	<,001	2,442	
Socialinė įtaka	,237	,054	,238	4,345	<,001	1,728	
Lygtis: $Y$ ketinimas naudotis = $0,003 + 0,186 * \text{akademini saviveiksmingumas} + 0,173 * \text{suvokiamas naudingumas} - 0,220 * \text{suvokiamas naudojimosi paprastumas} + 0,633 * \text{požiūris} + 0,237 * \text{socialinė įtaka}$							

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H13: Požiūris turi didesnę įtaką ketinimui pabaigti nei suvokiamas naudingumas, suvokiamas naudojimosi paprastumas, kompiuterinis saviveiksmingumas, akademinis saviveiksmingumas, socialinė įtaka.* Visi nepriklausomi kintamieji turi ryšį su priklausomu kintamuoju. Anova  $F(6)=62,123$   $p=0,001$ ,  $R^2=0,655$ . Multikolinariumo nėra, atitinka reikiamus Durbin-Watson, VIF, Kolmogorov-Smirnov reikalavimus. Homoskedatiškumo ir reikšmingų išskirčių (žr. 4 priedas) nėra (Cook's=0,142).

Nustatyta, kad kompiuterinis saviveiksmingumas ( $p=0,598$ ) ir suvokiamas naudojimosi paprastumas ( $p=0,998$ ) ketinimui užbaigti įtakos neturi. Svarbiausi veiksniai mažėjimo tvarka remiantis standartizuotu  $\beta$  koeficientu: požiūris 0,420 ( $t=5,394$   $p<0,001$ ), socialinė įtaka 0,235 ( $t=4,456$   $p<0,001$ ), akademinis saviveiksmingumas 0,175 ( $t=2,705$   $p=0,007$ ) ir suvokiamas naudingumas 0,145 ( $t=2,188$   $p=0,030$ ). Atlikus Stepwise Anova  $F(4)=98,887$ ,  $p<0,001$ ,  $R^2=0,655$ . *H8 hipotezė atmesta.* Nustatyta, kad du veiksniai neturi įtakos ketinimui pabaigti kursus, o požiūris išlieka darantis didžiausią įtaką. H8 ir H7 rezultatai apeliuoja Ajzen (2011) išsakytą mintį, kurią patvirtina ir jo atlikto tyrimo rezultatai, kad požiūris ne tik daro įtaką ketinimui, bet ir pačiai elgsenai, kas galimai implikuoja kintamojo įtakos stiprumą ir prisideda prie tyrimų (Dai ir kt., 2020; Wu ir Chen, 2017; Zhou, 2016) pagrindusių jo svarbą.

## 16 lentelė

*Daugialypės tiesinės regresijos (priklausomas kintamasis – ketinimas pabaigti) rezultatai*

Modelis		Nestandardizuoti koeficientai		Standartizuoti koeficientai	t	p	VIF
		B	Std. paklaida	Beta			
1	(Konstanta)	-,408	,344		-1,187	,237	
	Akademinis saviveiksmingumas	,220	,081	,175	2,705	,007	2,385
	Kompiuterinis saviveiksmingumas	-,036	,069	-,030	-,529	,598	1,877
	Suvokiamas naudingumas	,158	,072	,145	2,188	,030	2,489
	Suvokiamas naudojimosi paprastumas	-,001	,085	-,001	-,015	,988	2,719
	Požiūris	,439	,081	,420	5,394	<,001	3,441
	Socialinė įtaka	,201	,045	,235	4,456	<,001	1,588
	Lygtis: $Y$ ketinimas pabaigti = $-0408 + 0,220 * \text{akademinis saviveiksmingumas} + 0,158 * \text{suvokiamas naudingumas} + 0,439 * \text{požiūris} + 0,201 * \text{socialinė įtaka}$						

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

H3 ir H4 hipotezių rezultatai rodo, kad suvokiamas naudojimosi paprastumas neturi įtakos ketinimui pradėti, bet turi įtakos ketinimui pabaigti. Iškelta hipotezė H6: *Suvokiamas naudojimosi paprastumas turi stipresnį ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti* analizuojama naudojant koreliaciją. Atsižvelgiant į tai, kad tyrime buvo naudotas faktorinis dizainas atliktos Pearson koreliacijos ir Fisher Z tetsas tarp suvokiamo naudingumo ryšio su ketinimui naudotis ir suvokiamo naudingumo ryšio su ketinimui pabaigti. H9 hipotezė atmesta. Koreliacija tarp suvokiamo naudojimosi paprastumo ir ketinimo naudotis ( $R=0.329$  – silpnas ryšys), kaip ir tarp suvokiamo naudojimosi paprastumo ir ketinimo užbaigti ( $R=0.508$  – vidutinio stiprumo ryšys)

yra, tai patvirtina ir Fisher  $Z=-2.213$ ,  $p=0.013447$ . Tačiau ryšio stiprumai atvirakštiniai, nei buvo tikėtasi, ryšys stipresnis su ketinimu pabaigti.

### 17 lentelė

*Suvokiamo naudojimosi paprastumo ryšiai su ketinimu dalyvauti ir ketinimu užbaigti internetinius kursus, koreliacijos analizės rezultatai*

Suvokiamas naudojimosi paprastumas	Pearson's koreliacijos koeficientas	Reikšmingumas (p)
Ketinimas naudotis	0,329	<0,001
Ketinimas pabaigti	0,508	<0,001

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

Atlikus daugialypes regresijas (hipotezės: H12 ir H13), nors hipotezės ir buvo atmestos dėl veiksnių, nedarančių įtakos ketinimams, tačiau abiejų hipotezių atveju – požiūris darė didžiausią įtaką ketinimams. *H14: Požiūris turi stipresnį ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti* hipotezė atmesta. Koreliacija patvirtina, kad veiksnys turi stiprius ryšius su ketinimais, tačiau atlikus Fisher Z testą identifikuota, kad neegzistuoja reikšmingas skirtumas tarp požiūrio įtakos ketinimui pabaigti ( $R=0.756$  – stiprus ryšys) ir tarp požiūrio įtakos ketinimui pradėti ( $R=0.771$  – stiprus ryšys) Fisher  $Z=0.363$   $p=0.358177$ , kas leidžia daryti išvadą, kad anketos respondentai turi panašų požiūrį į ketinimus.

### 18 lentelė

*Požiūrio ryšiai su ketinimu dalyvauti ir ketinimu užbaigti internetinius kursus, koreliacijos analizės rezultatai*

Požiūris	Pearson's koreliacijos koeficientas	Reikšmingumas (p)
Ketinimas naudotis	0,756	<0,001
Ketinimas pabaigti	0,771	<0,001

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H9: Kompiuterinis saviveiksmingumas turi stipresnį ryšį su ketinimu pradėti, nei su ketinimu užbaigti.* Tyrimo dalyvių kompiuterinio saviveiksmingumo vertinimo rodikliai ketinimo pradėti ( $M=5,03$ ) ir ketinimo užbaigti ( $M=5,49$ ) indikuoja, kad bendrai anketos respondentai savo įgūdžius vertina geriau nei vidutiniškai. Atlikus H7 ir H8 hipotezių analizę, tapo aišku, kad šio tyrimo rėmuose kompiuterinis saviveiksmingumas nedaro įtakos nei ketinimui pradėti, nei

ketinimui užbaigti internetinius kursus. Tačiau ryšys su priklausomais kintamaisiais tikrinamas atsižvelgiant į tobulintinus tyrimo elementus ir galimą tyrimo plėtojimą. Atlikus koreliaciją *H12 hipotezė atmesta*. Neegzistuoja reikšmingas skirtumas tarp kompiuterinio saviveiksmingumo įtakos ketinimui pabaigti ( $R=0.362$  – silpnas ryšys) ir tarp kompiuterinio saviveiksmingumo įtakos ketinimui pradėti ( $R=0.248$  – silpnas ryšys) Fisher  $Z=-1.275$   $p=0.101212$

### 19 lentelė

*Kompiuterinio saviveiksmingumo ryšiai su ketinimu dalyvauti ir ketinimu užbaigti internetinius kursus, koreliacijos analizės rezultatai*

Kompiuterinis saviveiksmingumas	Pearson's koreliacijos koeficientas	Reikšmingumas (p)
Ketinimas naudotis	0,248	<0,001
Ketinimas pabaigti	0,362	<0,001

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H10 Akademinis saviveiksmingumas turi stipresnį ryšį su ketinimu pabaigti, nei su ketinimu naudotis*. Akademinis saviveiksmingumas ganėtinai stipriai išreikštas abiejų ketinimų atžvilgiu, tiek naudotis ( $M=5,29$ ), tiek ketinimu pabaigti ( $M=5,6$ ). Kaip *H7* ir *H8* hipotezės patvirtino – akademinis saviveiksmingumas daro įtaką abiemis ketinimams. Analizuojant su kuriuo ketinimu ryšys stipresnis atlikta koreliacija. *H10 hipotezė patvirtinta*. Egzistuoja reikšmingas skirtumas tarp akademinio saviveiksmingumo ir ketinimo naudotis ( $R=0.429$  – silpnas ryšys) ir tarp akadmeinio saviveiksmingumo ir ketinimo užbaigti ( $R=0.582$  – vidutinio stiprumo ryšys), Fisherio  $Z=2.086$ ,  $p=0.018484$ . Kaip Yokoyama (2019) teigė, akademinis saviveiksmingumas tik neseniai pradėtas tirti analizuojant internetinius kursus. Atsižvelgiant į gautus rezultatus, svarbu pastebėti, kad vidinis individualių įgūdžių vertinimas turi ryšį su ketinimu – motyvacija, pasitikėti savo jėgomis pradėti, o dalyvaujant – akademinis saviveiksmingumas ne tik motyvuoja pabaigti kursus, bet kaip teigiama Jan (2015) darbe – ryškiausiai prognozuoja pasitenkinimą.

### 20 lentelė

*Akademinio saviveiksmingumo ryšiai su ketinimu dalyvauti ir ketinimu užbaigti internetinius kursus, koreliacijos analizės rezultatai*

Akademinis saviveiksmingumas	Pearson's koreliacijos koeficientas	Reikšmingumas (p)
Ketinimas naudotis	0,429	<0,001
Ketinimas pabaigti	0,582	<0,001

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

*H11: Socialinė įtaka turi stipresnę ryšį su ketinimu užbaigti, nei su ketinimu pradėti.* Ankstesnėse hipotezė socialinės įtakos įtaka patvirtinta abiemis ketinimams ir atsižvelgus į įtakos stiprumą, galima teigti, kad yra modeliui reikšmingas veiksnys. Todėl siekiant sužinoti, su kuriuo priklausomam kintamajam socialinė įtaka turi stipresnę ryšį, kuriam kintamajam yra svarbesnė – atlikta koreliacija. Jos rezultatai rodo, kad *H14 hipotezė atmesta*. Šio tyrimo imtyje neegzistuoja reikšmingas skirtumas tarp respondentų vertinamos socialinės įtakos ketinimui pabaigti ( $R=0,621$  – stiprus ryšys) ir tarp socialinės įtakos ketinimui pradėti ( $R=0,636$  – stiprus ryšys) Fisher  $Z=0,251$   $p=0,401008$ .

## 21 lentelė

*Socialinės įtakos ryšiai su ketinimu dalyvauti ir ketinimu užbaigti internetinius kursus, koreliacijos analizės rezultatai*

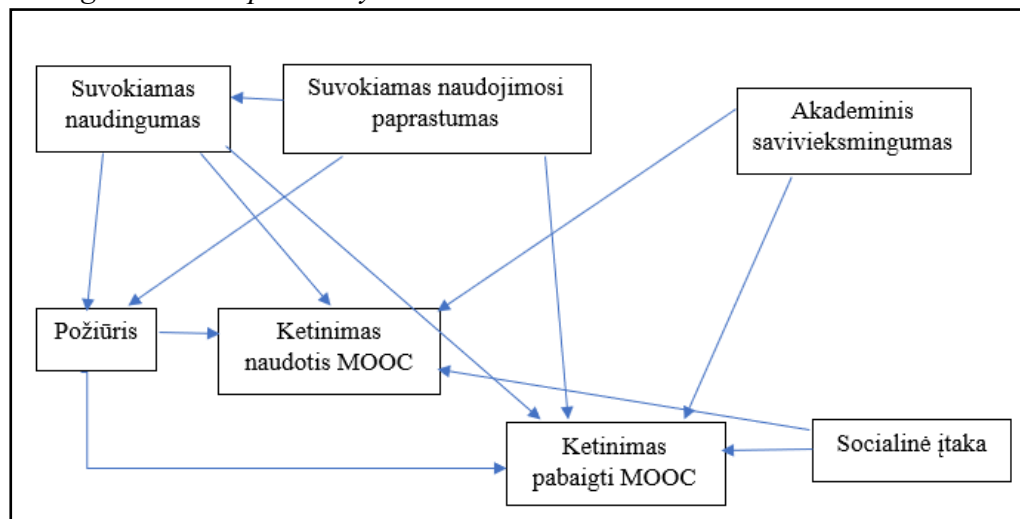
Socialinė įtaka	Pearson‘s koreliacijos koeficientas	Reikšmingumas (p)
Ketinimas naudotis	0,636	<0,001
Ketinimas pabaigti	0,621	<0,001

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis SPSS tyrimo duomenimis

Iš iškeltų 14 hipotezių dalis atmestos, tyrimo metu išsiaiškinta, kad priešingai nei manyta, remiantis mokslinių darbų analize, ne visi analizuoti veiksniai, nors turintys skirtingo stiprumo ryšius, daro įtaką abiemis ketinimams, todėl tyrimo modelis patikslintas (žr. 5 paveikslas) pašalinus kompiuterinį saviviekšmingumą ir suvokiamo naudojimosi paprastumą įtaką ketinimui naudotis MOOC.

## 5 paveikslas

*Koreguotas konceptualus tyrimo modelis*



Šaltinis: sudaryta autorės remiantis literatūros analize ir tyrimo rezultatais



## IŠVADOS IR PASIŪLYMAI

Remiantis šio rašto darbo teorine ir analitine dalimi nagrinėjant veiksmų įtaką keitimui naudotis ir keitimui pabaigti nemokamus, atviros prieigos internetinius kursus, pateikiamos šios darbo išvados išvados:

1. Tyrime nustatyta, kad visi analizuoti veiksniai turi ryšį su abiem keitimais. Stipriausią ryšį su keitimais demonstruoja požiūris, suvokiamas naudingumas ir socialinė įtaka. Silpną ryšį – kompiuterinis saviveiksmingumas. Svarbu pastebėti, kad aukščiau minėtų veiksmų ryšių stiprumai – statistiškai reikšmingai nesiskiria keitimų atžvilgiu, išlieka tapatūs. Tačiau buvo rasta ryšių, kurių ryšių stiprumai skiriasi, tai - akademinis saviveiksmingumas ir suvokiamas naudojimosi paprastumas. Literatūros analizės dalyje pastebėta, kad moksliniame laukia trūksta tyrimų greta analizuojančių veiksmus skirtingo reikšmingumo kintamiesiems, tad šio tyrimo rezultatai reikšmingai prisideda prie tyrimų lauko ir prisideda prie veiksmų tyrimo skirtingiems keitimams argumentacijos.

2. Ankstesniuose tyrimuose pastebėta, kad akademinio saviveiksmingumo ryšiui su keitimais dar trūksta išstritumo. Tyrimo rezultatai rodo, kad akademinis saviveiksmingumas turi skirtingo stiprumo ryšį su keitimais: demonstruoja silpną ryšį su keitimu naudotis ir vidutinio stiprumo ryšį su keitimu pabaigti. Nors respondentų akademinio saviveiksmingumo vertinimo vidurkiai ganėtinai panašūs keitimų atžvilgiu, šiuos tyrimo rezultatus būtų galima interpretuoti, kad šio tyrimo rėmuose akademinis saviveiksmingumas nėra svarbus barjeras keitimui dalyvauti, o pradėjus naudotis kursais, tiesiogiai susidūrus su kursų platforma ir medžiaga asmens įgūdžių ir gebėjimų teigiamas įsivertinimas gali tapti paskata pabaigti kursus.

3. Esama tyrimų, kuriuose kompiuterinis saviveiksmingumas yra reikšmingas veiksnys keitimui naudotis atžvilgiu, tačiau šio tyrimo rezultatai tai paneigia. Tyrime gauti rezultatai parodė, kad veiksmo ryšys su keitimais – silpnas, veiksnys nedaro įtakos ir keitimui kursais pabaigti. Atsižvelgus į duomenis, galima teigti, kad šio tyrimo dalyvaviams, išreiškusiems aukštensį nei vidurkis pasitikėjimą savo kompiuteriniu raštingumu ir įgūdžiais, kompiuterinis saviveiksmingumas nedarė įtakos. Remiantis šiomis išvalgomis, veiksnys iš tyrimo modelio buvo pašalintas.

4. Mokslinių darbų autoriai nurodo, kad suvokiamas naudojimosi paprastumas daro įtaką suvokiamam naudingumui. Empirinio tyrimo rezultatai patvirtina šią išvalgą, bazinę TAM modelio prielaidą, tačiau priešingai nei įprasta, paneigia tyrimuose greta cituojamą suvokiamo naudojimosi paprastumo įtaką keitimui naudotis kursais. Suvokiamas naudojimosi paprastumas daro tiesioginę įtaką tik vienam iš keitimų – keitimui pabaigti.

5. Šio tyrimo rezultatai rodo, kad požiūris – didžiausią įtaką ketinimui naudotis ir ketinimui užbaigti kursus turintis veiksnys. Taip dar kartą patvirtinant požiūrio įtaką, minėtą ankesniuose tyrimuose ir įtrauktą į dažnai MOOC tyrimams naudojamus bazinius modelius.

6. Suvokiamas naudingumas daro įtaką ketinimui naudotis ir ketinimui pabaigti MOOC. Taip pat tyrimo rezultatai rodo, kad suvokiamas naudingumas daro įtaką ir požiūriui. Atliktoje literatūros analizėje pastebėta, kad suvokiamas naudingumas ir požiūris analizuotas gausiame tyrimų skaičiuje, patvirtinančių šių veiksnių įtaką ketinimams, jų įtaka šio tyrimo rezultatuose aktuali abiems ketinimams. Šiame tyrime dalyvavę respondentai neturėjo didelės patirties naudojantis MOOC: didžioji dalis respondentų (61%) nėra dalyvavę, arba dalyvavę 1-2 kartus (24,3%), tad galima teigti, kad tyrime dalyvavusių dalyvių ankstesnės patirties laipsnis nėra aukštas, kas ne tik leidžia gretinti anketų duomenis, bet ir suteikia įžvalgų į požiūrio suvokiamo naudingumo ir požiūrio įtaką ketinimams nesant stipriai išreikštai patirčiai.

Atsižvelgiant į pateiktas išvadas ir tyrimo trūkumus, išaiškėjusius tyrimo rezultatų analizės metu, pateikiami pasiūlymai moksliniams tyrimams:

1. Atliktas tyrimas ir jame pateikti stimulai buvo taikyti Vilniaus Universiteto, Ekonomikos fakulteto studentams. Vykdam tolimesnius tyrimus rekomenduojama nagrinėti platesnę auditoriją, parenkant universaliai veikiančius stimulus, siekiant gilesnių išvadų kaip veiksniai veikia kituose kontekste, esant platesniems demografiniams rėmams, skirtingam respondentų išsilavinimui.

2. Šio tyrimo rėmuose pasirinkti stimulai – nemokami internetiniai kursai, sąlygojantys tyrimo rezultatų ir išvadų ribotumą. Rekomenduotina atkartojant šio tyrimo dizainą, pasirinkti mokamus stimulus, taip išplėčiant ketinimus veikiančių veiksnių sąrašą įtraukiant tokius elementus kaip kaina, mokymosi rezultatų pažymėjimai ir kt.

3. Tyrime nustatyta, kad visi analizuoti veiksniai turi (skirtingo stiprumo) ryšius su ketinimais. Tolimesniuose tyrimuose siūloma praplėsti šių veiksnių analizę tiriant jų tarpusavio mediacijos ir moderacijos ryšius.

4. Tyrimo rezultatai rodo, kad požiūris stipriausiai abu ketinimus veikiantis veiksnys. Verslui ar mokymosi kursus teikiančioms organizacijoms rekomenduojama atkreipti dėmesį į kurso pateikimo, pristatymo elementus, kursų dizainą ir kitas kurso dalyvavimą fasilituojančias sąlygas, galinčias formuoti potencialaus ar jau esamo kursų dalyvio požiūrį į kursus. Taip pat tolimesniuose tyrimuose rekomenduojama atsižvelgti ir detaliau analizuoti požiūriui įtaką darančius elementus.

5. Tyrimo rezultatai rodo, kad kompiuterinis saviviekšmingumas nedaro įtakos ketinimams. Tačiau kursus teikiančioms organizacijoms, reminatis ankstesnių tyrimų išvadomis, rekomenduotina vis vien atsižvelgti į kursuose naudojamų medžiagų, platformų pateikimą, lengvą

ir vartotojui patogų funkcionalumą, kai kursai yra pateikiami platesnei auditorijai, kuri nuo šio tyrimo respondentų gali skirtis kompiuterinio raštingumo gebėjimais. Taip pat tolimesniuose tyrimuose rekomenduotina ištirti kursų dizaino elementus, glaudžiai susijusius su kompiuteriniu raštingumu, galinčius fasilituoti įsitraukimą.

## LITERATŪROS IR ŠALTINIŲ SĄRAŠAS

- Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). *Best Practice Recommendations for Designing and Implementing Experimental Vignette Methodology Studies*. *Organizational Research Methods*, 17(4), 351–371. DOI:10.1177/1094428114547952
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-t
- Ajzen, I. (2011). *The theory of planned behaviour: Reactions and reflections*. *Psychology & health*, 26(9), 1113-1127. DOI: 10.1080/08870446.2011.613995
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *A Bayesian analysis of attribution processes*. *Psychological bulletin*, 82(2), 261. DOI: 10.1037/h0076477
- Alharthi, M. (2020). *Students' Attitudes toward the Use of Technology in Online Courses*. *International Journal of Technology in Education*, 3(1), 14-23. Žiūrėta 2021-12-27. Prieiga internetu: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264084.pdf>
- Alomary, A., & Woollard, J. (2015). *How is technology accepted by users? A review of technology acceptance models and theories*. Žiūrėta 2021-11-15. Prieiga internetu: <https://eprints.soton.ac.uk/382037/1/110-14486008271-4.pdf>
- Alqurashi, E. (2016). *Self-efficacy in online learning environments: A literature review*. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52. DOI: 10.19030/cier.v9i1.9549
- Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2015). *Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation*. *Computers & Education*, 80, 28-38. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.006
- Izahrani, A. I., Mahmud, I., Ramayah, T., Alfarraj, O., & Alalwan, N. (2017). *Modelling digital library success using the DeLone and McLean information system success model*. *Journal of Librarianship and Information Science*, 096100061772612. DOI: 10.1177/0961000617726123
- Astleitner, H., & Steinberg, R. (2005). *Are there gender differences in web-based learning? An integrated model and related effect sizes*. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 13(1), 47-63. Prieiga internetu: <https://www.learntechlib.org/p/18902/>
- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). *Experimental vignette studies in survey research. Methodology*. *European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(3), 128.

- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American psychologist, 37(2), 122. DOI: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Barak, M., & Watted, A. (2017). *Project-based MOOC: Enhancing knowledge construction and motivation to learn*. In Digital tools and solutions for inquiry-based STEM learning (pp. 282-307). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-2525-7.ch011
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). *Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement*. Computers & Education, 94, 49-60. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.11.010
- Bazelais, P., Doleck, T., & Lemay, D. J. (2018). *Investigating the predictive power of TAM: A case study of CEGEP students' intentions to use online learning technologies*. Education and Information Technologies, 23(1), 93-111. Žiūrēta 2021-11-05. Prieiga internetu: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9587-0>
- Blinka, L., & Mikuška, J. (2014). *The role of social motivation and sociability of gamers in online game addiction*. Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace, 8(2). DOI: 10.5817/CP2014-2-6
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). *Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review*. The Internet and Higher Education, 27, 1-13. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
- Chaloner, K., & Verdinelli, I. (1995). *Bayesian experimental design: A review*. Statistical Science, 273-304.
- Chang, S. C., & Tung, F. C. (2008). *An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites*. British Journal of Educational Technology, 39(1), 71-83. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00742.x
- Cho, M. H., & Heron, M. L. (2015). *Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course*. Distance Education, 36(1), 80-99.
- Churchill, G. A. (1979). *A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs*. Journal of Marketing Research, 16, 64-7.
- Clark (2013). *A new classification schema for MOOCs*. The international journal for Innovation and Quality in Learning, 2(3), 65-77.) Žiūrēta: 2022-01-03. Prieiga internetu: <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203969465

- Colley, A., & Maltby, J. (2008). *Impact of the Internet on our lives: Male and female personal perspectives*. *Computers in human behavior*, 24(5), 2005-2013. DOI: 10.1016/j.chb.2007.09.002
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). *Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test*. *MIS Quarterly*, 19(2), 189. DOI: 10.2307/249688
- Croxton, R. A. (2014). *The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning*. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314. Žiūrėta 2022-02-01. Prieiga internetu: [https://jolt.merlot.org/vol10no2/croxton\\_0614.pdf](https://jolt.merlot.org/vol10no2/croxton_0614.pdf)
- Dai, H. M., Teo, T., & Rappa, N. A. (2020). *Understanding continuance intention among MOOC participants: The role of habit and MOOC performance*. *Computers in Human Behavior*, 112, 106455. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106455
- Davies, R. S. (2003). *Learner intent and online courses*. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(1), 1-10. Žiūrėta 2021-12-20. Prieiga internetu: <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/2.1.4.pdf>
- Davis, A., Little, P., & Stewart, B. (2008). *Developing an infrastructure for online learning*. *Theory and practice of online learning*, 97.
- Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. *MIS quarterly*, 319-340. DOI: 249008
- Dawes, J. (2008). *Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point scales*. *International journal of market research*, 50(1), 61-104. DOI: 10.1177/147078530805000106
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L. (2014). *Changing "course" reconceptualizing educational variables for massive open online courses*. *Educational researcher*, 43(2), 74-84. DOI: 10.3102/0013189X14523038
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. DOI: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). *Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs*. *Computers & Education*, 129, 48-60. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.10.019
- Dhawan, S. (2020). *Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis*. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. DOI: 10.1177/0047239520934018
- Dikčius V. *Anketos sudarymo principai*. Elektroninė mokomoji knyga. Vilniaus Universitetas. 2011 m.

- Eriksson, T., Adawi, T., & Stöhr, C. (2017). “*Time is the bottleneck*”: a qualitative study exploring why learners drop out of MOOCs. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 133-146. DOI: 10.1007/s12528-016-9127-8
- Fang, J., Tang, L., Yang, J., & Peng, M. (2019). *Social interaction in MOOCs: The mediating effects of immersive experience and psychological needs satisfaction*. *Telematics and Informatics*, 39, 75-91. DOI: 10.1016/j.tele.2019.01.006
- Fathema, N., Shannon, D., & Ross, M. (2015). *Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions*. *Journal of Online Learning & Teaching*, 11(2). Žiūrēta 2022-01-16. Prieiga internetu: [https://jolt.merlot.org/Vol11no2/Fathema\\_0615.pdf](https://jolt.merlot.org/Vol11no2/Fathema_0615.pdf)
- Fianu, E., Blewett, C., Ampong, G. O. A., & Ofori, K. S. (2018). *Factors affecting MOOC usage by students in selected Ghanaian universities*. *Education Sciences*, 8(2), 70. DOI: 10.3390/educsci8020070
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology press. DOI: 10.4324/9780203838020
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). *Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes*. *Journal of marketing Education*, 41(1), 60-69. DOI: 10.1177/0273475318818864
- Gamage, D., Fernando, S., & Perera, I. (2015, August). *Factors leading to an effective MOOC from participants perspective*. In 2015 8th International Conference on Ubi-Media Computing (UMEDIA) (pp. 230-235). IEEE. DOI: 10.1109/UMEDIA.2015.7297460.
- Global Market Insights (2021). *E-Learning Market Size By Technology (Online E-Learning, Learning Management System (LMS), Mobile E-Learning, Rapid E-Learning, Virtual Classroom), By Provider (Service, Content), By Application (Academic [K-12, Higher Education, Vocational Training], Corporate [SMBs, Large Enterprises], Government), COVID-19 Impact Analysis, Regional Outlook, Growth Potential, Competitive Market Share & Forecast, 2021 – 2027*. Žiūrēta 2021-10-11. Prieiga internetu: <https://www.gminsights.com/industry-analysis/elearning-market-size>
- Greene, J. A., Oswald, C. A., & Pomerantz, J. (2015). *Predictors of retention and achievement in a massive open online course*. *American Educational Research Journal*, 52(5), 925–955. DOI: 10.3102/0002831215584621
- Harrell, I. L., & Bower, B. L. (2011). *Student characteristics that predict persistence in community college online courses*. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 178-191. DOI: 10.1080/08923647.2011.590107

- Hart, C. (2012). *Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature*. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1).
- Henderikx, M., Kreijns, K., Castano Munoz, J., & Kalz, M. (2019). *Factors influencing the pursuit of personal learning goals in MOOCs*. *Distance Education*, 40(2), 187-204. DOI: 10.1080/01587919.2019.1600364
- Heo, J., & Han, S. (2018). *Effects of motivation, academic stress and age in predicting self-directed learning readiness (SDLR): Focused on online college students*. *Education and Information Technologies*, 23(1), 61-71. DOI: 10.1007/s10639-017-9585-2
- Hernandez, B., Montaner, T., Sese, F. J., & Urquizu, P. (2011). *The role of social motivations in e-learning: How do they affect usage and success of ICT interactive tools?*. *Computers in human behavior*, 27(6), 2224-2232. DOI: 10.1016/j.chb.2011.07.001
- Hodges, C. B. (2008). *Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research*. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. DOI: 10.1002/piq.20001
- Hone, K. S., & El Said, G. R. (2016). *Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study*. *Computers & Education*, 98, 157-168. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.03.016
- Hrastinski, S. (2008). *The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses*. *Information & Management*, 45(7), 499-506. DOI: 10.1016/j.im.2008.07.005
- Huang, L., Zhang, J., & Liu, Y. (2017). *Antecedents of student MOOC revisit intention: Moderation effect of course difficulty*. *International Journal of Information Management*, 37(2), 84-91. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2016.12.002
- Yang, D., Baldwin, S., & Snelson, C. (2017). *Persistence factors revealed: Students' reflections on completing a fully online program*. *Distance Education*, 38(1), 23-36. DOI: 10.1080/01587919.2017.1299561
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B., & Bliss, C. A. (2013). *CMOOCs and global learning: An authentic alternative*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yokoyama, S. (2019). *Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review*. *Frontiers in psychology*, 2794. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02794
- Jan, S. K. (2015). *The relationships between academic self-efficacy, computer self-efficacy, prior experience, and satisfaction with online learning*. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 30-40. DOI: 10.1080/08923647.2015.994366
- Joo, Y. J., So, H. J., & Kim, N. H. (2018). *Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs*. *Computers & Education*, 122, 260-272. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.01.003



- Jordan, K. (2014). *Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160. DOI: 10.19173/irrodl.v15i1.1651
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). *Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCs)*. *Computers & Education*, 122, 9-22. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.02.013
- Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. 3rd ed.
- Khalid, B., Lis, M., Chaiyasoonthorn, W., & Chaveesuk, S. (2021). *Factors influencing behavioural intention to use MOOCs*. *Engineering Management in Production and Services*, 13(2), 83-95. DOI: 10.2478/emj-2021-0014
- Khan, B. H. (2003). *The global e-learning framework*. The Technology Source. May/June issue.
- Khan, I. U., Hameed, Z., Yu, Y., Islam, T., Sheikh, Z., & Khan, S. U. (2018). *Predicting the acceptance of MOOCs in a developing country: Application of task-technology fit model, social motivation, and self-determination theory*. *Telematics and Informatics*, 35(4), 964-978. DOI: 10.1016/j.tele.2017.09.009
- Kim, D., Yoon, M., Jo, I. H., & Branch, R. M. (2018). *Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women's university in South Korea*. *Computers & Education*, 127, 233-251. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.08.023
- Kim, Y., & Ekachai, D. G. (2020). *Exploring the effects of different online syllabus formats on student engagement and course-taking intentions*. *College Teaching*, 68(4), 176-186.
- 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), 1-24. DOI: 10.1145/2699735
- Koller, D., Ng, A., Do, C., & Chen, Z. (2013). *Retention and intention in massive open online courses: In depth*. *Educause review*, 48(3), 62-63.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). *E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis*. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. DOI: 10.1177/2042753018785180
- Landrum, B. (2020). *Examining Students' Confidence to Learn Online, Self-Regulation Skills and Perceptions of Satisfaction and Usefulness of Online Classes*. *Online Learning*, 24(3), 128-146. DOI: 10.24059/olj.v24i3.2066
- Lee, J. W., & Mendlinger, S. (2011). *Perceived self-efficacy and its effect on online learning acceptance and student satisfaction*. *Journal of Service Science and Management*, 4(03), 243. DOI: 10.4236/jssm.2011.43029

- Lee, M. C. (2009). *Understanding the behavioural intention to play online games: An extension of the theory of planned behaviour*. Online information review. DOI: 10.1108/14684520911001873
- Leong, P. (2011). *Role of social presence and cognitive absorption in online learning environments*. Distance Education, 32(1), 5-28. DOI: 10.1080/01587919.2011.565495
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). *Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs*. The internet and higher education, 29, 40-48. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.12.003
- Lu, Y., Wang, B., & Lu, Y. (2019). *Understanding key drivers of MOOC satisfaction and continuance intention to use*. Journal of Electronic Commerce Research, 20(2).
- Luik, P., Suviste, R., Lepp, M., Palts, T., Tõnisson, E., Säde, M., & Papli, K. (2019). *What motivates enrolment in programming MOOCs?*. British Journal of Educational Technology, 50(1), 153-165. DOI: 10.1111/bjet.12600
- Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). *Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment*. Computers & Education, 115, 153-160. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.08.006
- Malhotra, N., Nunan, D., & Birks, D. (2017). *Marketing research: An applied approach*. Pearson. 5th ed.
- Malik, M., & Fatima, G. (2017). *E-Learning: Students' Perspectives about Asynchronous and Synchronous Resources at Higher Education Level*. Bulletin of Education and Research, 39(2), 183-195.
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). *Instructional quality of massive open online courses (MOOCs)*. Computers & Education, 80, 77-83. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.005
- Martin, F., Tutty, J. I., & Su, Y. (2010). *Influence of Learning Management Systems Self-Efficacy on E-Learning Performance*. Journal on School Educational Technology, 5(3), 26-35.
- Masrom, M. (2007). *Technology acceptance model and e-learning*. Technology, 21(24), 81.
- Momani, A. M., & Jamous, M. (2017). *The evolution of technology acceptance theories*. International Journal of Contemporary Computer Research (IJCCR), 1(1), 51-58.
- Moore, G. C., & Benbasat, I. (1991). *Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation*. Information systems research, 2(3), 192-222. DOI: 10.1287/isre.2.3.192
- Moore, T. (2013). *Critical thinking: Seven definitions in search of a concept*. Studies in Higher Education, 38(4), 506-522. DOI: 10.1080/03075079.2011.586995

- Ndubisi, N. O. (2004). *Factors influencing e-learning adoption intention: Examining the determinant structure of the decomposed theory of planned behaviour constructs*. In Proceedings of the 27th Annual Conference of HERDSA (pp. 252-262).
- Panigrahi, R., Srivastava, P. R., & Sharma, D. (2018). *Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome—A review of literature*. International Journal of Information Management, 43, 1-14. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005
- Park, C., & Kim, D. G. (2020). *Exploring the roles of social presence and gender difference in online learning*. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 18(2), 291-312. DOI: 10.1111/dsji.12207
- Park, C., Kim, D. G., Cho, S., & Han, H. J. (2019). *Adoption of multimedia technology for learning and gender difference*. Computers in Human Behavior, 92, 288-296. DOI: 10.1016/j.chb.2018.11.029
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). *Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning*. Journal of Educational Technology & Society, 12(4), 207-217.
- Peterson, A. T., Beymer, P. N., & Putnam, R. T. (2018). *Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect*. Online Learning, 22(4), 7-25.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pozón-López, I., Kalinic, Z., Higuera-Castillo, E., & Liébana-Cabanillas, F. (2020). *A multi-analytical approach to modeling of customer satisfaction and intention to use in Massive Open Online Courses (MOOC)*. Interactive Learning Environments, 28(8), 1003-1021. DOI: 10.1080/10494820.2019.1636074
- Rabin, E., Kalman, Y. M., & Kalz, M. (2019). *An empirical investigation of the antecedents of learner-centered outcome measures in MOOCs*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-20.
- Reio Jr, T. G., & Crim, S. J. (2013). *Social presence and student satisfaction as predictors of online enrollment intent*. American Journal of Distance Education, 27(2), 122-133. DOI: 10.1080/08923647.2013.775801
- ReportLinker (2021). *Global E-Learning Market to Reach \$457.8 Billion by 2026*. Nuoroda: <https://www.globenewswire.com/news-release/2021/07/13/2262081/0/en/Global-E-Learning-Market-to-Reach-457-8-Billion-by-2026.html> (žiūrėta 2021 11 24)
- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). *Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective*. Computers in human behavior, 24(4), 1585-1604.

- Roca, J. C., Chiu, C. M., & Martínez, F. J. (2006). *Understanding e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model*. *International Journal of human-computer studies*, 64(8), 683-696. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2006.01.003
- Rouibah, K., Thurasamy, R., & May, O. S. (2009). *User acceptance of Internet banking in Malaysia: test of three competing models*. *International Journal of E-Adoption (IJEa)*, 1(1), 1-19. DOI: 10.4018/jea.2009010101
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). *Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers*. *Computers & Education*, 110, 35-50. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.03.003
- Sheeran, P., & Webb, T. L. (2016). *The intention-behavior gap*. *Social and personality psychology compass*, 10(9), 503-518. DOI: 10.1111/spc3.12265
- Sheeran, P., Webb, T. L., & Gollwitzer, P. M. (2005). *The interplay between goal intentions and implementation intentions*. *Personality and social psychology bulletin*, 31(1), 87-98.
- Soffer, T., & Cohen, A. (2019). *Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378-389. DOI: 10.1111/jcal.12340
- Tan, P. J. B. (2013). *Applying the UTAUT to Understand Factors Affecting the Use of English E-Learning Websites in Taiwan*. *SAGE Open*, 3(4), 215824401350383. DOI: 10.1177/2158244013503837
- Tang, C. M., & Chaw, L. (2019). *Driving high inclination to complete massive open online courses (MOOCs): motivation and engagement factors for learners*. *Electronic Journal of e-Learning*, 17, 118-130. DOI: 10.34190/JEL.17.2.05
- Veletsianos, G., Collier, A., & Schneider, E. (2015). *Digging deeper into learners' experiences in MOOC s: Participation in social networks outside of MOOC s, notetaking and contexts surrounding content consumption*. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 570-587. DOI: 10.1111/bjet.12297
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). *Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions*. *Decision sciences*, 39(2), 273-315. DOI: 10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). *A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies*. *Management science*, 46(2), 186-204. DOI: 10.1287/mnsc.46.2.186.11926
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). *User acceptance of information technology: Toward a unified view*. *MIS quarterly*, 425-478. DOI: 30036540

- Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). *Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology*. *MIS quarterly*, 157-178. DOI: 41410412
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). *Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review*. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. DOI: 10.1080/10447318.2018.1543084
- Wongwatkit, C., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., & Seprum, P. (2020). *Moderating effects of gender differences on the relationships between perceived learning support, intention to use, and learning performance in a personalized e-learning*. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 229-255.
- Wu, B., & Chen, X. (2017). *Continuance intention to use MOOCs: Integrating the technology acceptance model (TAM) and task technology fit (TTF) model*. *Computers in Human Behavior*, 67, 221-232. DOI: 10.1016/j.chb.2016.10.028
- Xiong, Y., Li, H., Kornhaber, M. L., Suen, H. K., Pursel, B., & Goins, D. D. (2015). *Examining the relations among student motivation, engagement, and retention in a MOOC: A structural equation modeling approach*. *Global Education Review*, 2(3), 23-33.
- Zhang, C., Chen, H., & Phang, C. W. (2018). *Role of instructors' forum interactions with students in promoting MOOC continuance*. *Journal of Global Information Management (JGIM)*, 26(3), 105-120. DOI: 10.4018/JGIM.2018070108
- Zhou, M. (2016). *Chinese university students' acceptance of MOOCs: A self-determination perspective*. *Computers & Education*, 92-93, 194-203. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.10.012
- Zimmerman, B. J. (2013). *From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path*. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). *Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience*. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 180-191. DOI: 10.1080/08923647.2016.1193801

# **FACTORS THAT INFLUENCE THE INTENTION TO STUDY AND COMPLETE ONLINE LEARNING COURSES**

**GRETA RAMANAUSKAITĖ**

**Master thesis**

*Marketing and Integrated Communication study programme*

Vilnius University, Faculty of Economics and Business Administration

Supervisor - prof. dr. Vytautas Dikčius

Vilnius, 2024

## **SUMMARY**

58 pages, 21 charts, 5 pictures, 119 references

The main purpose of this master thesis is to determine the factors that influence both intents in MOOC participation (Massive Open Online Courses): intent to start and intent to finish MOOC.

This work consists of three major parts: the literature analysis, the research and results of analysis, conclusions, limitations of the study and recommendations.

Analysis of literature proposes that there are factors that influence both previously mentioned intentions: perceived usefulness, perceived ease of use, academic and computer self-efficacy, attitude regarding MOOCs, social influence. In previous studies intentions haven't been studied side by side and conclusions regarding their influence fluctuate.

Author has carried out the experimental factorial design study by asking Vilnius University students to participate in specific MOOCs. Overall, 210 participants presented answers in an online survey. Most of the participants were women (61%), able to participate in two presented courses. The results of the study have been analysed with SPSS Statistics software. The scales used in the study presented required Cronbach alpha reliability. For data analysis required tests of correlation, multiple linear regressions were used that in most cases (except computer self-efficacy) presented existing connections and influences between independent and dependent variables. It was found that the most important factor influencing intentions is attitude, which correlates with analysis of insights from literature analysis. Regarding limitations to measure intention to complete MOOC, it is significant to mention that the most (61%) respondents have never before participated in MOOC's and reported completing up to 20% of courses that were asked to participate in.

The conclusions and limitations of the study not only gives insights into the most important factors, updated model of the thesis but also specify what upgrades could be made in future studies. The limitations and recommendations emphasize the importance of recreation of this study in different settings with more universal stimulus and recommends adding additional elements, such as price, certificates offered by the organisations that carry out the courses. The author believes that results from this thesis could give findings not only to future studies but also to companies offering MOCCs that could be useful in ways to influence intention to participate and facilitate conditions that influence intention to finish MOOCs.

## PRIEDAI

### 1 priedas. Tyrimo klausimynas (A ir B anketos)

#### *[Įvadas]*

Gerbiamas respondente,

esu Vilniaus Universiteto Ekonomikos ir verslo administravimo magistro studijų programos studentė Greta Ramanauskaitė. Atlieku tyrimą siekdama išsiaiškinti kas skatina internetinių kursų naudotojus pradėti kursus ir juos užbaigti.

Apklausa – anoniminė, tyrimo rezultatai bus apibendrinti ir pateikiami tik moksliniame darbe. Apklausa sudaro uždari klausimai, kurių pagrindu nagrinėjamos dvi situacijos: ketinimas dalyvauti ir ketinimas užbaigti. Jūsų bus prašoma atsakyti į kelis demografinius klausimus.

Jūsų atsakymų nuoširdumas ir įsijautimas į nusakomas situacijas yra ypatingai svarbu, siekiant iširti elementus, darančius įtaką jūsų ketinimams. Apklausa pildymas užtruks iki 20 minučių.

Ačiū už jūsų skirtą laiką!

#### *[Apklausa]*

#### *[Informacinė žinutė]*

Šiame tyrime analizuojami Jūsų, kaip potencialaus vartotojo, ketinimai dalyvauti ir užbaigti MOOC (en. Massive Open Online Courses) – masiniai, atvirai prieinami, nemokami internetiniai kursai.

#### *[Atrankiniai klausimai]*

1. Ar mokate anglų kalbą?
  - Taip
  - Ne
2. Ar šiuo metu studijuojate Vilniaus Universiteto Ekonomikos ir verslo administravimo fakultete?
  - Taip
  - Ne

#### *[Patirtis]*



3. Ar esate anksčiau dalyvavę masiniuose, nemokamuose internetiniuose kursuose?

- Nesu dalyvavęs
- Dalyvavau 1-2 kartus
- Dalyvauju kartą per metus
- Dalvauju dažniau nei kartą per metus

*[Žinutė A anketoje prie 1 situacijos]*

### 1 situacija – Ketinimas dalyvauti

Įsivaizduokite, kad savarankiškai internete ieškodami internetinių kursų susipažįstate su žemiau pateiktu, internetiniu, nemokamu „Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators“ kursu „Coursera“ platformoje ir svarstote ar dalyvauti šiuose kursuose ar ne.

Apsilankykite kursų internetiniame puslapyje: <https://www.coursera.org/learn/social-impact> arba susipažinti su žemiau pateikta vaizdine informacija.

*[Vizualai naudojami A anketoje prie 1 situacijos ir B anketoje prie 2 situacijos]*

„Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators“ kursų titulinis puslapis

The image shows a screenshot of the Coursera course page for "Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators". The page is dark blue with white text. At the top, it says "Browse > Business > Entrepreneurship" and "Offered By Penn UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA". The course title is "Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators" with a rating of 4.8 stars from 1,120 ratings and a 98% completion rate. The instructor is Peter Frumkin. There is a red button that says "Enroll for Free Starts Sep 6" and a link for "Financial aid available". Below that, it says "38,942 already enrolled". On the right side, there are several features listed: "Flexible deadlines" (Reset deadlines in accordance to your schedule), "Shareable Certificate" (Earn a Certificate upon completion), "100% online" (Start instantly and learn at your own schedule), "Beginner Level", "Approx. 8 hours to complete", and "English" (Subtitles: French, Portuguese (European), Russian, English, Spanish).

## „Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators“ programos aprašymas

[About](#) [Instructors](#) [Syllabus](#) [Reviews](#) [Enrollment Options](#) [FAQ](#)

### About this Course

22,127 recent views

This course offers an introduction to social impact strategy and social entrepreneurship, including key concepts, an overview of the field, and tools to get started as a changemaker. Students will learn how to innovate and design new ideas and new organizational forms to implement those ideas. Students who take this course will be better prepared to launch social impact organizations of their own invention.

By moving through four stages, Define, Design, Pilot, and Scale, students will turn their passion for changing the world into concrete plans for launching a nonprofit or for-profit venture designed to achieve a social goal. This course will allow students to systematically think through problems; develop and test an innovative solution; assess risk, competition, and performance; and spread impact in a way that is financially sustainable.

Students who complete the course become eligible to apply for an in-person educational experience, called the Global Social Impact House. GSIH is a seven-day residential program that provides fellows with the tools, community and training they need to advance their ventures. Workshops are customized to the needs of fellows and explore advanced concepts in business models, design thinking and leadership. The program is also designed to help fellows build meaningful, global connections while living together in an inspirational host location. For more information on the Global Social Impact House, please visit: [socialimpactstrategy.org/residential/gsih](https://socialimpactstrategy.org/residential/gsih)

## Pavyzdinės „Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators“ kursuose nagrinėjamos temos ir darbo MOOC formatai

WEEK 1  
2 hours to complete  
Introduction  
Learn about the key qualities of social innovation, social enterprise, and social entrepreneurs. How do social entrepreneurs approach problem solving? How might we identify social initiatives that are truly innovative in their approach to delivering on their mission, sustaining their venture, or scaling their impact? This module introduces the topic and offers examples of initiatives you might study as cases organizations throughout the course.  
9 videos (Total 39 min), 1 reading, 1 quiz [See All](#)

WEEK 2  
2 hours to complete  
Define and Design  
Learn the inputs and basic blueprints of a well-articulated vision. Develop an understanding of the design process, and learn to use an empathy map and a mind map for client-oriented innovation. Learn to build a logic model, which will help you articulate your innovation's theory of change from resources (inputs) to activities to impact. We encourage students to apply these tools immediately, to an active or idea-stage social initiative, that you are working directly on or that you admire.  
13 videos (Total 70 min), 1 reading, 1 quiz [See All](#)

### [Žinutė B anketoje prie 1 situacijos]

#### 1 situacija – Ketinimas dalyvauti

Įsivaizduokite, kad savarankiškai internete ieškodami internetinių kursų susipažįstate su žemiau pateiktu, internetiniu, nemokamu „Corporate Strategy“ kursu „Coursera“ platformoje ir svarstote ar dalyvauti šiuose kursuose ar ne. Apsilankykite kursų internetiniame puslapyje: <https://www.coursera.org/learn/corporatestrategy> arba susipažinti su žemiau pateikta vaizdine informacija.

### [Vizualai naudojami B anketoje prie 1 situacijos ir A anketoje prie antros situacijos]

## „Corporate Strategy“ kursų titulinis puslapis

The screenshot shows the course landing page for 'Corporate Strategy' by Bart Vanneste, offered by the University of London UCL School of Management. The page features a dark blue header with navigation links and a red sidebar on the right. The main content area includes the course title, a 4.8 star rating from 1,146 ratings, and a 98% completion rate. A prominent 'Enroll for Free' button is visible, along with a note that financial aid is available. The course has 36,097 students already enrolled. The sidebar lists key features: flexible deadlines, a shareable certificate, 100% online learning, a beginner level, an estimated 11 hours to complete, and English subtitles in multiple languages.

## „Corporate Strategy“ kursų programos aprašas

### About this Course

88,701 recent views

Corporate strategy is the strategy a firm uses to compete across multiple businesses. Many small firms want to grow by entering new businesses. Many large firms already are in multiple businesses, e.g. a photo camera producer selling also sunglasses.

We developed this course to help you make good corporate strategy decisions. Of the many decisions a firm has to make, corporate strategy decisions are among the most consequential. We will look at these key corporate strategy decisions:

- Diversification: How and which businesses should your firm enter?
- Divestiture: How and from which businesses should your firm exit?
- Corporate HQ: How should we organize corporate headquarters to create value across the different businesses?

## Pavyzdinės „Corporate Strategy“ kursuose nagrinėjamos temos ir darbo MOOC formatai.

The screenshot displays the course content page for 'Corporate Strategy'. It lists two weeks of material, each with a '3 hours to complete' estimate. Week 1 is titled 'Corporate Advantage' and includes 8 videos (Total 48 min), 7 readings, and 1 quiz. Week 2 is titled 'Diversification' and includes 11 videos (Total 59 min), 4 readings, and 2 quizzes. The video icons for each week are highlighted with red boxes.

4. Svarstote apie ketinimą dalyvauti anksčiau pateiktuose kursuose. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, susijusiems su kursų naudingumu Jums.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Suvokiamas naudingumas</i>							
Manau, kad naudojimasis MOOC pagerina mano mokymosi rezultatus							
Naudojimasis MOOC padidina mano mokymosi efektyvumą.							
Manau, kad dalyvavimas MOOC man yra naudingas.							
Manau, kad MOOC naudinga darbui.							

5. Svarstote apie ketinimą dalyvauti pateiktuose kursuose. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl naudojimosi kursais paprastumo.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Suvokiamas naudojimosi paprastumas</i>							
Mokyti naudojant MOOC yra lengva.							
Lengva išmokti naudoti MOOC.							
Naudojimasis MOOC sistema aiškus ir suprantamas.							

6. Svarstote apie ketinimą dalyvauti. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl savo gebėjimų dalyvauti kursuose.

Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Akademinis saviveiksmingumas</i>							
Esu tikras, kad suprasiu šiame MOOC dėstomas idėjas.							
Tikiuosi, kad mano rezultatai šiame MOOC bus labai geri.							
Esu tikras, kad puikiai susidorosiu su šio MOOC užduotimis.							
Žinau, kad sugebėsiu išmokti šiame MOOC dėstomą medžiagą.							

7. Svarstote apie ketinimą dalyvauti. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl savo gebėjimų naudotis MOOC Sistema.

Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.

„Aš sugebėčiau atlikti mokymosi užduotis MOOC, jeigu...“

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Kompiuterinis saviveiksmingumas</i>							
... niekas nepasakytų kaip naudotis MOOC sistema.							
... niekada anksčiau nebūčiau naudojęsis MOOC.							
... iškilus problemoms ar klausimas pagalbos galėčiau kreiptis tik į MOOC vidinį žinyną.							
... prieš naudojimąsi pamatyčiau kaip kitas asmuo naudojami MOOC.							

8. Svarstote apie ketinimą dalyvauti. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl aplinkinių įtakos jums ketinant dalyvauti MOOC.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Socialinė įtaka</i>							
Man elgesiui įtaką darantys asmenys mano, kad turėčiau naudotis MOOC.							
Mano šeima ir draugai mano, kad turėčiau naudotis MOOC							
Mano kurso draugai ir dėstytojai mano, kad turėčiau naudotis MOOC.							
Manau, kad naudotis MOOC svetainėmis yra madinga.							

9. Svarstote apie ketinimą dalyvauti. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl Jūsų požiūrio į MOOC.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Požiūris</i>							
Naudojimasis MOOC yra gera idėja.							
Naudojimasis MOOC yra išmintingas sprendimas.							
Man patinka idėja naudotis MOOC.							
Naudotis MOOC sistema yra maloni patirtis.							

10. Svarstote apie ketinimą dalyvauti. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl Jūsų ketinimo naudotis MOOC.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Ketinimas naudotis</i>							
Darant prielaidą, kad turiu prieigą prie sistemos, ketinu ja naudotis.							
Atsižvelgiant į tai, kad turiu prieigą prie sistemos, prognozuojau, kad ja pasinaudosiu.							
Ateityje mokydamasis planuoju naudoti MOOC							
Rekomenduosiu kitiems žmonėms naudotis MOOC							

**[Žinutė A anketoje prie 2 situacijos]**

### **2 situacija – ketinimas užbaigti**

Įsivaizduokite, kad šiuo metu savarankiškai ir savanoriškai studijuojate nemokamame, internetiniame „Corporate Strategy“ kurse „Coursera“ platformoje ir svarstote ar užbaigti šiuos kursus, ar ne.

Apsilankykite kursų internetiniame puslapyje: <https://www.coursera.org/learn/corporatestrategy> arba susipažinti su žemiau pateikta vaizdine informacija.

**[„Corporate Startegy“ kurso vizualai]**

**[Žinutė B anketoje prie 2 situacijos]**

### **2 situacija – Ketinimas užbaigti**

Jei esate anksčiau dalyvavę MOOC, kviečiame prisiminti savo dalyvavimo jame patirtį ir pasitelkę prisiminimus įsivaizduoti, kad šiuo metu dalyvaujate MOOC ir svarstote ar užbaigti kursas ar juos mesti.

Jei nesate anksčiau dalyvavę MOOC, įsivaizduokite, kad iš internete rastų kursų išsirinkote kursas, savarankiškai ir savanoriškai juose studijuojate nemokamame, internetiniame „Social

Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators“ kurse „Coursera“ platformoje ir svarstote ar užbaigti šiuos kursus, ar ne.

Apsilakykite kursų internetiniame puslapyje: <https://www.coursera.org/learn/social-impact> arba susipažinti su žemiau pateikta vaizdine informacija.

**[„Social Impact Strategy: Tools for Entrepreneurs and Innovators“ kurso vizualai]**

12. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, susijusiems su kursų naudingumu Jums.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Suvokiamas naudingumas</i>							
Manau, kad naudojimasis MOOC pagerina mano mokymosi rezultatus							
Naudojimasis MOOC padidina mano mokymosi efektyvumą.							
Manau, kad dalyvavimas MOOC man yra naudingas.							
Manau, kad MOOC naudinga darbui.							

13. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl naudojimosi kursais paprastumo.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Suvokiamas naudojimosi paprastumas</i>							
Mokytis naudojant MOOC yra lengva.							
Lengva išmokti naudotis MOOC.							
Naudojimasis MOOC sistema aiškus ir suprantamas.							



14. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl savo gebėjimų dalyvauti kursuose.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Akademinis saviveiksmingumas</i>							
Esu tikras, kad suprasiu šiame MOOC dėstomas idėjas.							
Tikiuosi, kad mano rezultatai šiame MOOC bus labai geri.							
Esu tikras, kad puikiai susidorosiu su šio MOOC užduotimis.							
Žinau, kad sugebėsiu išmokti šiame MOOC dėstomą medžiagą.							

15. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl savo gebėjimų naudotis MOOC Sistema.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

„Aš sugebėčiau atlikti mokymosi užduotis MOOC, jeigu...“

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Kompiuterinis saviveiksmingumas</i>							
... niekas nepasakytų kaip naudotis MOOC sistema.							
... niekada anksčiau nebūčiau naudojęsis MOOC.							
... iškilus problemoms ar klausimas pagalbos galėčiau kreiptis tik į MOOC vidinį žinyną.							

... prieš naudojimąsi pamatyčiau kaip kitas asmuo naudojasi MOOC.							
---	--	--	--	--	--	--	--

16. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl aplinkinių įtakos jums ketinant dalyvauti MOOC.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Socialinė įtaka</i>							
Man elgesiui įtaką darantys asmenys mano, kad turėčiau naudotis MOOC.							
Mano šeima ir draugai mano, kad turėčiau naudotis MOOC.							
Mano kurso draugai ir dėstytojai mano, kad turėčiau naudotis MOOC.							
Manau, kad naudotis MOOC svetainėmis yra madinga.							

17. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl Jūsų požiūrio į MOOC.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę.*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Požiūris</i>							
Naudojimasis MOOC yra gera idėja.							
Naudojimasis MOOC yra išmintingas sprendimas.							
Man patinka idėja naudotis MOOC.							
Naudotis MOOC sistema yra maloni patirtis.							

18. Svarstote apie ketinimą pabaigti MOOC. Nurodykite ar pritariate žemiau nurodytiems teiginiams, dėl Jūsų ketinimo pabaigti MOOC.

*Pasirinkite skaičių nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku), kuris geriausiai atspindėtų Jūsų nuomonę*

Teiginys	1 (visiškai nesutinku)	2	3	4	5	6	7 (visiškai sutinku)
<i>Ketinimas pabaigti</i>							
Pabaigti šį MOOC man svarbu.							
Aš esu užtikrintas, kad galiu įveikti šiame MOOC kurse iškilusius sunkumus.							
Aš užbaigsiu šiuos MOOC kursus nesvarbu su kokiais sunkumais juose susidursiu.							
Aš esu garantuotas(-s), kad ateityje naudosiuos MOOC.							
Mažai tikėtina, kad užbaigsiu šiuos MOOC.							
Norėčiau mesti šį MOOC.							

**[Kontrolinis klausimas]**

**Šį kursą peržiūrėjau...**

- *Visą*
- *Daugiau nei 70 procentų*
- *51-70 procentų*
- *21-50 procentų*
- *Iki 20 procentų*

**[Demografiniai klausimai]**

19. Jūsų lytis

- Moteris
- Vyras

**[Padėka]**

Dėkojame už Jūsų svarų indėlį į mokslo lauką.

**2 priedas. A ir B anketos respondentų pasiskirstymas pagal lytį ir patirtį lyginant anketų duomenis**

<b>Anketos tipas * Patirtis Crosstabulation</b>							
			Patirtis				Total
			Nesu dalyvavęs	1-2 kartus	Kartą per metus	Dažniau nei kartą per metus	
Anketos tipas	A anketas	Count	59 <sub>a</sub>	22 <sub>a</sub>	12 <sub>a</sub>	10 <sub>a</sub>	103
		% within Patirtis	46,1%	43,1%	66,7%	76,9%	49,0%
	B anketas	Count	69 <sub>a</sub>	29 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	3 <sub>a</sub>	107
		% within Patirtis	53,9%	56,9%	33,3%	23,1%	51,0%
Total		Count	128	51	18	13	210
		% within Patirtis	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of Patirtis categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

<b>Anketos tipas * Lytis Crosstabulation</b>					
			Lytis		Total
			Moterys	Vyrai	
Anketos tipas	A anketa	Count	64 <sub>a</sub>	39 <sub>a</sub>	103
		% within Lytis	50,0%	47,6%	49,0%
	B anketa	Count	64 <sub>a</sub>	43 <sub>a</sub>	107
		% within Lytis	50,0%	52,4%	51,0%
Total		Count	128	82	210
		% within Lytis	100,0%	100,0%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of Lytis categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

<b>Lytis (A anketa)</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Moterys	64	62,1	62,1	62,1
	Vyrai	39	37,9	37,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

<b>Lytis (B anketa)</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Moterys	64	59,8	59,8	59,8
	Vyrai	43	40,2	40,2	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

### 3 priedas. Tyrime atliktų korelacijų skaičiavimai

Correlations			
		PEU	KN
PEU	Pearson Correlation	1	,329**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	420	209
KN	Pearson Correlation	,329**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	209	209

Correlations			
		PEU	KP
PEU	Pearson Correlation	1	,508**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	420	208
KP	Pearson Correlation	,508**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	208	208

	r	n	Output:
Sample 1:	0.329	209	z-score: -2.213
Sample 2:	0.508	208	1-tail p: 0.013447
Reset	Calculate	2-tail p: 0.026894	
Status:	Status okay		

Correlations			
		PU	KN
PU	Pearson Correlation	1	,637**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	419	209
KN	Pearson Correlation	,637**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	209	209

Correlations			
		PU	KP
PU	Pearson Correlation	1	,656**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	419	207
KP	Pearson Correlation	,656**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	207	208

	r	n	Output:
Sample 1:	0.637	209	z-score: -0.331
Sample 2:	0.656	207	1-tail p: 0.37049
Reset	Calculate	2-tail p: 0.740979	
Status:	Status okay		

Correlations			
--------------	--	--	--

		PO	KN
PO	Pearson Correlation	1	,756**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	417	208
KN	Pearson Correlation	,756**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	208	209

Correlations			
		PO	KP
PO	Pearson Correlation	1	,771**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	417	206
KP	Pearson Correlation	,771**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	206	208

	r	n	Output:
Sample 1:	0.771	206	z-score: 0.363
Sample 2:	0.756	208	1-tail p: 0.358177
			2-tail p: 0.716354
Reset	Calculate		
Status:	Status okay		

Correlations			
		KS	KN
KS	Pearson Correlation	1	,248**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	419	209
KN	Pearson Correlation	,248**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	209	209

Correlations			
		KS	KP
KS	Pearson Correlation	1	,362**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	419	207
KP	Pearson Correlation	,362**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	207	208

	r	n	Output:
Sample 1:	0.362	207	z-score: 1.275
Sample 2:	0.248	209	1-tail p: 0.101212
			2-tail p: 0.202424
Reset	Calculate		
Status:	Status okay		

Correlations			
		AS	KN
AS	Pearson Correlation	1	,429**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	416	206
KN	Pearson Correlation	,429**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	206	209

Correlations			
		AS	KP
AS	Pearson Correlation	1	,582**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	416	207
KP	Pearson Correlation	,582**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	207	208

	r	n	Output:
Sample 1:	0.582	207	z-score: 2.086
Sample 2:	0.429	206	1-tail p: 0.018484
			2-tail p: 0.036967
Reset		Calculate	
Status:	Status okay		

Correlations			
		SI	KN
SI	Pearson Correlation	1	0,636**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	418	208
KN	Pearson Correlation	0,636**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	208	209

Correlations			
		SI	KP
SI	Pearson Correlation	1	,621**
	Sig. (1-tailed)		<,001
	N	418	207
KP	Pearson Correlation	,621**	1
	Sig. (1-tailed)	<,001	
	N	207	208

	r	n	Output:
Sample 1:	0.636	208	z-score: 0.251
Sample 2:	0.621	207	1-tail p: 0.401008
			2-tail p: 0.802015
Reset		Calculate	
Status:	Status okay		

#### 4 priedas. Tyrime atliktų tiesinių ir daugialypių regresijų skaičiavimai

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,810 <sup>a</sup>	,655	,645	,81678	1,799
a. Predictors: (Constant), SI, KS, PU, AS, PEU, PO					
b. Dependent Variable: KP					

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	248,665	6	41,444	62,123	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	130,757	196	,667		
	Total	379,422	202			
a. Dependent Variable: KP						
b. Predictors: (Constant), SI, KS, PU, AS, PEU, PO						

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,408	,344		-1,187	,237		
	AS	,220	,081	,175	2,705	,007	,419	2,385
	KS	-,036	,069	-,030	-,529	,598	,533	1,877
	PU	,158	,072	,145	2,188	,030	,402	2,489
	PEU	-,001	,085	-,001	-,015	,988	,368	2,719
	PO	,439	,081	,420	5,394	<,001	,291	3,441
	SI	,201	,045	,235	4,456	<,001	,630	1,588

a. Dependent Variable: KP

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	,9819	6,3088	4,6601	1,10951	203
Std. Predicted Value	-3,315	1,486	,000	1,000	203
Standard Error of Predicted Value	,076	,300	,144	,047	203
Adjusted Predicted Value	,9060	6,2560	4,6613	1,10934	203
Residual	-3,00492	2,34478	,00000	,80456	203
Std. Residual	-3,679	2,871	,000	,985	203
Stud. Residual	-3,732	2,931	-,001	1,006	203
Deleted Residual	-3,09157	2,44354	-,00119	,83987	203
Stud. Deleted Residual	-3,862	2,989	-,002	1,014	203
Mahal. Distance	,734	26,273	5,970	4,969	203
Cook's Distance	,000	,142	,006	,016	203
Centered Leverage Value	,004	,130	,030	,025	203

a. Dependent Variable: KP

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,810 <sup>a</sup>	,657	,646	,88957	2,015

a. Predictors: (Constant), SI, PEU, KS, AS, PU, PO  
b. Dependent Variable: KN

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	298,460	6	49,743	62,861	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	155,891	197	,791		
	Total	454,352	203			

a. Dependent Variable: KN  
b. Predictors: (Constant), SI, PEU, KS, AS, PU, PO

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	,003	,365		,009	,992		
	AS	,186	,085	,124	2,197	,029	,544	1,838
	KS	-,031	,068	-,025	-,459	,646	,586	1,706
	PU	,173	,074	,151	2,334	,021	,416	2,406
	PEU	-,220	,088	-,168	-2,507	,013	,389	2,572



	PO	,633	,074	,560	8,582	<,001	,409	2,442
	SI	,237	,054	,238	4,345	<,001	,579	1,728

a. Dependent Variable: KN

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,1724	6,9048	4,5564	1,21254	204
Std. Predicted Value	-2,791	1,937	,000	1,000	204
Standard Error of Predicted Value	,068	,366	,158	,047	204
Adjusted Predicted Value	1,1587	6,9297	4,5557	1,21519	204
Residual	-3,28955	2,30847	,00000	,87632	204
Std. Residual	-3,698	2,595	,000	,985	204
Stud. Residual	-3,742	2,841	,000	1,008	204
Deleted Residual	-3,36909	2,76636	,00065	,91857	204
Stud. Deleted Residual	-3,873	2,893	-,001	1,018	204
Mahal. Distance	,188	33,444	5,971	4,705	204
Cook's Distance	,000	,229	,007	,021	204
Centered Leverage Value	,001	,165	,029	,023	204

a. Dependent Variable: KN

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,586 <sup>a</sup>	,344	,337	1,10947	1,744

a. Predictors: (Constant), KS, AS

b. Dependent Variable: KP

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	131,010	2	65,505	53,216	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	249,878	203	1,231		
	Total	380,889	205			

a. Dependent Variable: KP

b. Predictors: (Constant), KS, AS

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	,003	,365		,009	,992		
	AS	,186	,085	,124	2,197	,029	,544	1,838
	KS	-,031	,068	-,025	-,459	,646	,586	1,706
	PU	,173	,074	,151	2,334	,021	,416	2,406
	PEU	-,220	,088	-,168	-2,507	,013	,389	2,572
	PO	,633	,074	,560	8,582	<,001	,409	2,442
	SI	,237	,054	,238	4,345	<,001	,579	1,728

a. Dependent Variable: KN

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,5918	5,6765	4,6566	,79942	206
Std. Predicted Value	-3,834	1,276	,000	1,000	206
Standard Error of Predicted Value	,078	,353	,126	,047	206

Adjusted Predicted Value	1,5782	5,6853	4,6567	,80002	206
Residual	-3,74075	3,28335	,00000	1,10405	206
Std. Residual	-3,372	2,959	,000	,995	206
Stud. Residual	-3,395	3,023	,000	1,003	206
Deleted Residual	-3,79336	3,42609	-,00018	1,12228	206
Stud. Deleted Residual	-3,487	3,086	-,002	1,010	206
Mahal. Distance	,019	19,722	1,990	2,803	206
Cook's Distance	,000	,132	,006	,014	206
Centered Leverage Value	,000	,096	,010	,014	206
a. Dependent Variable: KP					

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,431 <sup>a</sup>	,186	,178	1,36348	2,006
a. Predictors: (Constant), KS, AS					
b. Dependent Variable: KN					

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	86,246	2	43,123	23,196	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	377,393	203	1,859		
	Total	463,640	205			
a. Dependent Variable: KN						
b. Predictors: (Constant), KS, AS						

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,008	,542		1,860	,064		
	AS	,605	,109	,403	5,560	<,001	,764	1,308
	KS	,068	,091	,054	,740	,460	,764	1,308
a. Dependent Variable: KN								

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2,1027	5,6983	4,5485	,64862	206
Std. Predicted Value	-3,771	1,773	,000	1,000	206
Standard Error of Predicted Value	,097	,450	,156	,051	206
Adjusted Predicted Value	1,8101	5,7965	4,5500	,65163	206
Residual	-4,44831	2,39731	,00000	1,35681	206
Std. Residual	-3,262	1,758	,000	,995	206
Stud. Residual	-3,298	1,862	-,001	1,004	206
Deleted Residual	-4,54646	2,68985	-,00150	1,38038	206
Stud. Deleted Residual	-3,382	1,874	-,003	1,010	206
Mahal. Distance	,051	21,300	1,990	2,491	206
Cook's Distance	,000	,141	,006	,014	206
Centered Leverage Value	,000	,104	,010	,012	206
a. Dependent Variable: KN					

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,688 <sup>a</sup>	,473	,468	,99612	1,783

a. Predictors: (Constant), PU, PEU
b. Dependent Variable: KP

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	181,849	2	90,924	91,633	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	202,422	204	,992		
	Total	384,271	206			
a. Dependent Variable: KP						
b. Predictors: (Constant), PU, PEU						

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,032	,384		-,084	,933		
	PU	,571	,066	,523	8,683	<,001	,712	1,405
	PEU	,303	,074	,247	4,103	<,001	,712	1,405
a. Dependent Variable: KP								

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,6322	6,0850	4,6655	,93955	207
Std. Predicted Value	-3,228	1,511	,000	1,000	207
Standard Error of Predicted Value	,071	,277	,113	,039	207
Adjusted Predicted Value	1,6251	6,1108	4,6663	,93951	207
Residual	-2,81216	3,33458	,00000	,99128	207
Std. Residual	-2,823	3,348	,000	,995	207
Stud. Residual	-2,833	3,437	,000	1,004	207
Deleted Residual	-2,83247	3,51464	-,00084	1,00951	207
Stud. Deleted Residual	-2,884	3,532	-,001	1,010	207
Mahal. Distance	,049	14,939	1,990	2,463	207
Cook's Distance	,000	,213	,006	,018	207
Centered Leverage Value	,000	,073	,010	,012	207
a. Dependent Variable: KP					

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,637 <sup>a</sup>	,406	,400	1,16124	1,897
a. Predictors: (Constant), PU, PEU					
b. Dependent Variable: KN					

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	190,046	2	95,023	70,467	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	277,786	206	1,348		
	Total	467,832	208			
a. Dependent Variable: KN						
b. Predictors: (Constant), PU, PEU						

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF

1	(Constant)	1,104	,395		2,797	,006		
	PU	,718	,071	,639	10,163	<,001	,729	1,373
	PEU	-,005	,082	-,004	-,059	,953	,729	1,373

a. Dependent Variable: KN

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,8149	6,1011	4,5538	,95587	209
Std. Predicted Value	-2,865	1,619	,000	1,000	209
Standard Error of Predicted Value	,081	,343	,132	,044	209
Adjusted Predicted Value	1,6168	6,1175	4,5542	,95611	209
Residual	-3,48583	2,87645	,00000	1,15564	209
Std. Residual	-3,002	2,477	,000	,995	209
Stud. Residual	-3,024	2,506	,000	1,003	209
Deleted Residual	-3,53670	2,94329	-,00041	1,17411	209
Stud. Deleted Residual	-3,086	2,539	-,001	1,009	209
Mahal. Distance	,014	17,162	1,990	2,400	209
Cook's Distance	,000	,141	,005	,012	209
Centered Leverage Value	,000	,083	,010	,012	209

a. Dependent Variable: KN

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,637 <sup>a</sup>	,406	,403	1,15844	1,898

a. Predictors: (Constant), PU  
b. Dependent Variable: KN

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	190,041	1	190,041	141,612	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	277,790	207	1,342		
	Total	467,832	208			

a. Dependent Variable: KN  
b. Predictors: (Constant), PU

Model Summary <sup>c</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,727 <sup>a</sup>	,529	,527	,92455	
2	,771 <sup>b</sup>	,594	,592	,85872	1,944

a. Predictors: (Constant), PU  
b. Predictors: (Constant), PU, PEU  
c. Dependent Variable: PO

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	396,757	1	396,757	464,156	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	353,884	414	,855		
	Total	750,640	415			
2	Regression	446,094	2	223,047	302,478	<,001 <sup>c</sup>
	Residual	304,546	413	,737		
	Total	750,640	415			

a. Dependent Variable: PO  
b. Predictors: (Constant), PU

c. Predictors: (Constant), PU, PEU

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,455	,180		8,063	<,001		
	PU	,753	,035	,727	21,544	<,001	1,000	1,000
2	(Constant)	,360	,214		1,680	,094		
	PU	,581	,039	,561	15,043	<,001	,705	1,418
	PEU	,353	,043	,305	8,180	<,001	,705	1,418

a. Dependent Variable: PO

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,4121	6,9000	5,2181	1,03679	416
Std. Predicted Value	-3,671	1,622	,000	1,000	416
Standard Error of Predicted Value	,043	,172	,069	,023	416
Adjusted Predicted Value	1,3988	6,9190	5,2187	1,03630	416
Residual	-4,49172	2,58392	,00000	,85665	416
Std. Residual	-5,231	3,009	,000	,998	416
Stud. Residual	-5,247	3,048	,000	1,002	416
Deleted Residual	-4,51901	2,65081	-,00051	,86407	416
Stud. Deleted Residual	-5,424	3,079	-,001	1,007	416
Mahal. Distance	,038	15,670	1,995	2,292	416
Cook's Distance	,000	,080	,003	,007	416
Centered Leverage Value	,000	,038	,005	,006	416

a. Dependent Variable: PO

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,530 <sup>a</sup>	,281	,280	1,11068	1,887

a. Predictors: (Constant), Suvokiamas naudojimosi paprastumas

b. Dependent Variable: Suvokiamas naudingumas

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	201,387	1	201,387	163,249	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	514,418	417	1,234		
	Total	715,805	418			

a. Dependent Variable: Suvokiamas naudingumas

b. Predictors: (Constant), Suvokiamas naudojimosi paprastumas

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,691	,264		6,401	<,001		
	Suvokiamas naudojimosi paprastumas	,596	,047	,530	12,777	<,001	1,000	1,000

a. Dependent Variable: Suvokiamas naudingumas

Residuals Statistics <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2,4866	5,8659	4,9958	,69411	419
Std. Predicted Value	-3,615	1,254	,000	1,000	419
Standard Error of Predicted Value	,055	,204	,074	,022	419
Adjusted Predicted Value	2,5383	5,8929	4,9963	,69335	419
Residual	-4,36592	3,01949	,00000	1,10935	419
Std. Residual	-3,931	2,719	,000	,999	419
Stud. Residual	-3,943	2,738	,000	1,001	419
Deleted Residual	-4,39292	3,06171	-,00049	1,11489	419
Stud. Deleted Residual	-4,014	2,759	-,001	1,005	419
Mahal. Distance	,012	13,069	,998	1,509	419
Cook's Distance	,000	,052	,003	,005	419
Centered Leverage Value	,000	,031	,002	,004	419

a. Dependent Variable: Suvokiamas naudingumas