



Межличностная онлайн- и оффлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации

В. Е. Михайлова¹✉, О. С. Парц²

¹ Многопрофильная Академия непрерывного образования,
г. Омск, Российская Федерация

² Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Российская Федерация
✉ mveomsk@mail.ru

Аннотация

Введение. Онлайн- и оффлайн-форматы межличностной коммуникации широко распространены и удовлетворяют потребность в общении и признании школьников. Вместе с тем вопрос об особенностях использования виртуальной межличностной коммуникации в учебной деятельности, ее потенциалах, формальных и содержательных параметрах остается недостаточно изученным. Цель статьи – анализ возможностей виртуального формата межличностной коммуникации, оказывающего влияние на потребности, источники активности, нормы поведения, состояние ребенка.

Материалы и методы. В ходе эмпирического исследования авторы осуществили диагностику успешности онлайн- и оффлайн-коммуникации у 238 обучающихся школ г. Омска. Параметры изучались у респондентов с использованием комплекса диагностических методик: «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева), Шкала самоуважения Розенберга, методика диагностики мотивационно-смысловых образовании (Ю. М. Орлов, Б. А. Сосновский).

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования было выявлено, что при реализации онлайн- и оффлайн-коммуникации достоверно повышаются все параметры, характеризующие успешность межличностной коммуникации и образовательную мотивацию. Сопоставление ситуаций очной коммуникации и онлайн и оффлайн позволяет говорить, что в обоих случаях межличностная коммуникация имеет цель – развитие учебных, социальных и познавательных мотивов. Однако процесс коммуникации в онлайн и оффлайн не только дополняет личностный план эмоциональным аспектом, но и выходит за пределы школьного образовательного пространства по параметрам «Результат» и «Продукт».

Обсуждение и заключение. Полученные результаты указывают на то, что функционал коммуникаций в виртуальном пространстве открывает более широкие, по сравнению с очным общением, возможности роста образовательной мотивации. Представленные материалы могут быть использованы исследователями поведения детей в виртуальном пространстве, педагогами, реализующими смешанное или онлайн-обучение.

Ключевые слова: межличностная коммуникация, онлайн- и оффлайн-коммуникация, успешность коммуникации, виртуальная учебная коллаборация, образовательная мотивация

Благодарности: авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за внимательное отношение к статье и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Михайлова В. Е., Парц О. С. Межличностная онлайн- и оффлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>

© Михайлова В. Е., Парц О. С., 2023



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Original article

Interpersonal Online and Offline Communication as a Factor in Increasing Educational Motivation

V. E. Mikhailova^a✉, O. S. Parts^b^a Multidisciplinary Academy of Continuing Education, Omsk, Russian Federation^b Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

✉ mveomsk@mail.ru

Abstract

Introduction. Online and offline formats of interpersonal communication are widespread and satisfy the need for communication and recognition of schoolchildren. At the same time, the issue of the peculiarities of using virtual interpersonal communication in learning activities, its potentials, formal and content parameters remains insufficiently studied. The purpose of the article is to analyze the possibilities of virtual format of interpersonal communication, which affects the needs, sources of activity, behavioral norms, and states of the child.

Materials and Methods. In the course of an empirical study, the authors carried out a diagnosis of the success of online and offline communication in 238 students in Omsk schools. The parameters were studied in respondents using a set of diagnostic methods: the method “Diagnostics of motivational orientations in interpersonal communications (I. D. Ladanov, V. A. Urazaeva); the Rosenberg Self-Esteem Scale; methodology for diagnosing motivational-semantic formations (Yu. M. Orlov, B. A. Sosnovsky).

Results. In the course of the study, it was revealed that the implementation of online and offline communication significantly increases all the parameters that characterize the success of interpersonal communication and educational motivation. Comparison of situations of face-to-face communication both online and offline allows us to say that in both cases interpersonal communication has a goal – the development of educational, social and cognitive motives. However, the process of online and offline communication not only supplements the personal plan with an emotional aspect, but also goes beyond the school educational space in terms of the “Result” and “Product” parameters.

Discussion and Conclusion. The obtained results indicate that the functionality of communication in virtual space opens wider opportunities for the growth of educational motivation compared to face-to-face communication. The presented materials can be used by researchers of children's behavior in virtual space, teachers implementing blended or online learning.

Keywords: interpersonal communication, online and offline communication, communication success, virtual educational collaboration, educational motivation

Acknowledgments: The authors would like to thank the editorial board and reviewers for their attentive attitude to the article and the indicated comments, which have made it possible to improve its quality.

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Mikhailova V.E., Parts O.S. Interpersonal Online and Offline Communication as a Factor in Increasing Educational Motivation. *Integration of Education*. 2023;27(3):425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>

Введение

Интенсивный поиск технологий межличностного взаимодействия, их видов и новых форм как инструментов информационных и социальных отношений является важной задачей для всех отраслей социогуманитарного знания. Для педагогики задача развития межличностной коммуникации более сложна и комплексна, так как помимо механизма трансформаций потенциалов человеческой активности она активизирует все нравственные

и интеллектуальные резервы обучающегося и обеспечивает позитивную социализацию детей. Межличностная коммуникация как индивидуальная форма самовыражения основывается на глубинных человеческих потребностях и выделяется у детей уже в начальной школе в относительно «самостоятельную область жизни».

Младший школьный возраст выступает наиболее сензитивным периодом для формирования навыков коммуникации. Когда ребенок погружается в коммуникацию,

происходит целый ряд процессов, который способствует развитию социальных, языковых, эмоциональных и когнитивных навыков. В младшем школьном возрасте коммуникация претерпевает ряд изменений [1]. Например, в первом классе ребенок овладевает навыками слушания и общения, коммуникация является игровой, непосредственной, во многом определяется самим педагогом. Далее, по мере взросления, в 3–4 классах коммуникация становится структурированной и целенаправленной, расширяется социальное пространство взаимодействия, большая значимость отводится одноклассникам. Потребность в групповой принадлежности и самоидентификации приводит к формированию микроколлективов в классах, влияющих на мировоззрение, устремленность, личностно-смысловую сферу обучающегося.

Вместе с тем, несмотря на повсеместную организацию межличностной коммуникации в школе, на сегодняшний день недостаточно изучены новые виртуальные формы коммуникации в процессе обучения, хотя интерес школьников к ним высок. Обучающимся не мешает разница между непосредственным межличностным общением и общением, опосредствованным интернет-площадкой. Для них субъект по ту сторону экрана – это прежде всего сверстник. Применение быстродействующих дистантных средств коммуникации может преодолеть барьеры и расстояние, создавая среду с общностью интересов, новых впечатлений, чувств и эмоций. Все это позволяет говорить об актуальности постановки проблемы развития межличностной коммуникации в рамках виртуализации обучающего пространства, используя ресурсы дидактического процесса.

Целью данного исследования была проверка гипотезы, которая заключалась в том, что если учебная межличностная коммуникация в онлайн- и оффлайн-форматах характеризуется позитивной общей гармоничностью коммуникативных ориентаций, желанием получить одобрение, ростом самоуважения, то это в целом способствует значительному росту образовательной мотивации.

Обзор литературы

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе межличностная коммуникация рассматривается как взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия, результат собственной активности [2; 3]. Ученые В. Дорн, А. Эклунд отмечают, что межличностная коммуникация способствует освоению новых социальных ролей, знакомству с культурой, нормами и ценностями, является одним из определяющих факторов когнитивного развития и удовлетворенности социальной жизнью [4]. При этом акцент делается не на саму коммуникацию с ее результатом, а на появление «побочного продукта». При межличностной коммуникации у участников рождается нечто трудноуловимое, но что составляет тем не менее специфику данной деятельности, «ее зерно, мотивационно-смысловое ядро».

К числу признаков, свидетельствующих об успешной коммуникации, относят широкий набор факторов, среди которых принятие, одобрение, возможность самовыражения, проявление индивидуальности, позитивное самовосприятие и самоуважение [5], вера в себя и в собственные способности [6]. Межличностная коммуникация может быть опосредована «эмоциональными состояниями и иметь несколько измерений (осей) нормализации взаимодействий: категоризация, ограничение рамками (Framing), коммуникация, ритуализация, справедливость, чувства» [7]. Усиление интереса к другим людям в процессе коммуникации «имеет положительный эффект, развиваются мышление и внимание, воображение, усиливаются эмпатия и социальное понимание» [8]. Коммуникативные навыки представляют собой «совокупность способностей человека к эффективному взаимодействию, которые делают его способным успешно функционировать в социальной среде» [9]. Кроме того, важнейшая составляющая коммуникативных умений – «добрая воля к пониманию», что означает важность в процессе коммуникации: во-первых, достижение предметного результата как целевой направленной активности ребенка; во-вторых – достижение отношенческого результата.



Проблема взаимосвязи и взаимовлияния качества образования и успешной коммуникации рассматривается в работах зарубежных ученых, в которых раскрывается, что коммуникация и поддержание контакта между обучающимися играет мотивирующую функцию и влияет на многие аспекты обучения, в том числе в цифровой среде [10; 11].

Существующий переход к электронизации общества, формированию гибридного, виртуального образовательного пространства показывает роль и важность ИТ-практик, способов организации учебной деятельности, опосредованной компьютерными коммуникациями. Интеграция электронных и социальных процессов позволяет констатировать, что большая часть коммуникации ребенка происходит офлайн и онлайн, а личное взросление у подростков проходит не столько в реальном, сколько в виртуальном пространстве, чаще всего даже привычные виды деятельности дети ощущают как смешанные, не разделенные на онлайн и офлайн [12; 13]. При виртуальном общении создается «принципиально новая реальность, в которой осуществляется социальное взаимодействие и, следовательно, формируется сознание» [14; 15]. Количество «друзей» в социальных сетях является важным критерием значимости и принимаемости подростка [16]. Виртуальное пространство удовлетворяет потребность в самовыражении, задействует мотивы и желание проявить себя наилучшим образом [17], дает установку на самоэффективность [12]. Дети и подростки уверенно себя чувствуют в мире гибридной коммуникации, где режимы и формы постоянно пересекаются. Это, безусловно, требует пересмотра применяемых педагогом технологий, средств обучения, а также учет специфики онлайн-контактов в виртуальном пространстве.

Изначально «виртуальное» и «кибер», в дальнейшем и «интернет», а следовательно, и «онлайн» и «офлайн» представляют

собой элементы «другой реальности». А. О. Щюц утверждает, что «повседневная реальность первична и есть необходимость перевода значений виртуальных миров на обыденный язык» [18]. Эта необходимость и заставляет нас понимать границу, «несмотря на то, что социальные медиа и виртуальные объекты интегрированы в жизнь детей» [19]. Режим онлайн – это ситуация, когда участники, пользуясь компьютерными программами, могут видеть друг друга, слышать, обмениваться сообщениями через мессенджеры – Skype, Google Talk, ICQ или Telegram, социальные сети – ВКонтакте, Одноклассники. Под оффлайн-общением понимают общение, при котором можно обмениваться сообщениями, фотографиями, новостями, но не задействовать прямые вербальные коммуникации.

В онлайн-формах в акте коммуникации есть ряд особенностей: чувства можно скрывать или выражать несуществующие, не думать о своем внешнем облике, социальном статусе и создавать о себе любое впечатление по своему выбору, т. е. онлайн позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору [20]. Оффлайн может свести участника к роли наблюдателя и к минимуму непосредственно вербальную коммуникацию. Если коммуникация осуществляется в одном временном отрезке оффлайн и онлайн, то можно не обозначать их границу а считать одной виртуальной реальностью¹.

При учебной коммуникативной ситуации онлайн надо учитывать, что дети разных школ друг с другом незнакомы, и будет иметь место факт внутреннего состояния ребенка. Это внутреннее состояние содержит интерес к незнакомым сверстникам, стихийную оценку других и себя, желание понравиться, быть положительно оцененным и получить оценку своего результата. Появляется смысловое пространство, моделируемое шкалой неизвестности и непредсказуемости [21].

¹ Beaudouin V., Velkovska J. The Cyberians: an Empirical Study of Sociality in a Virtual Community // Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities. Proceedings of Esprit i3 Workshop ; ed. K. Buckner. Edinburgh, 1999. P. 102–112. URL: http://www.europhd.net/sites/default/files/summerschools/8thsummerschool/beaudouin_cyberians_engl.pdf (дата обращения: 04.01.2023).

Таким образом, изучение межличностной коммуникации предполагает ее рассмотрение во взаимосвязи с общей мотивационной сферой личности и конкретным социальным контекстом. В условиях трансформации образовательного пространства межличностная коммуникация может быть организована в онлайн- и офлайн-формах и, как и любой другой вид коммуникации, является одной из сторон предметной деятельности и соответственно обладает едиными для всех характеристиками и механизмами.

Методы и материалы

Конкретный предмет рассмотрения настоящей статьи – совместные онлайн- и офлайн-формы межличностной коммуникации младших школьников – участников образовательного проекта.

Объект исследования – образовательный проект в форме междисциплинарного курса для младших школьников, основанный на концепции социокультурного образования и развития личности (А. А. Бодалев, В. Д. Шадриков). Основой образовательного проекта является междисциплинарная программа внеучебной деятельности «Я и мой дом», предусматривающая проектирование. Партнеры проекта – Сибирская школа нового поколения АНПО «МАНО» (г. Омск), БОУ «Средняя общеобразовательная школа № 101» (г. Омск), БОУ «Средняя общеобразовательная школа № 124» (г. Омск).

Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября 2020 г. по май 2021 г. в 12 классах на базе трех школ г. Омска (Средняя общеобразовательная школа № 101, Средняя общеобразовательная школа № 124, Сибирская школа нового поколения (филиал на ул. Фрунзе, филиалы на ул. Иркутская и Туполева). В выборку респондентов вошли 238 учащихся 3–4 классов, которые проходили авторский курс «Я и мой дом» с первого класса; из них 118 респондентов из 3 класса и 120 – из 4 класса.

Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

С целью изучения особенностей развития межличностной коммуникации в онлайн- и офлайн-форматах у младших

школьников были выделены контрольная и экспериментальная группы.

Контрольная группа (КГ) состояла из двух подгрупп: КГ 1 – 60 чел. из 3 класса и КГ 2 – 60 чел. из 4 класса. Экспериментальная группа (ЭГ) также состояла из двух подгрупп учащихся, которые изъявили желание апробировать новые виртуальные формы: ЭГ 1 – 58 чел. из 3 класса и ЭГ 2 – 60 чел. из 4 класса.

На констатирующем этапе эксперимента была проанализирована образовательная мотивация учащихся обеих групп (сентябрь 2020 г.).

В рамках формирующего этапа эксперимента (сентябрь 2020 г. – май 2021 г.) нами совместно со школьниками трех школ г. Омска был реализован авторский курс «Я и мой дом», основная идея которого – создание среды, в которой дети принимают базовые семейные ценности, проявляют любовь к своей семье, дому, учатся психологически, экономически, экологически организовывать жизненное пространство своей семьи и дома. Курс рассчитан на 72 академических часа и опирается на следующие организационно-методические особенности:

– тематика сквозных направлений курса «Я и мой Дом»: «Проектирование, моделирование, архитектура дома», «Экология дома», «Я и люди», «Семейная экономика», «Истоки», «Здоровье и безопасность», «Хобби и карьера»;

– реализация курса предусматривает две линии: проведение занятий, проектирование детьми своего личного пространства (проекты).

Содержание данного курса строится так, что в ходе познавательно-игровой деятельности единицей организации становится «образовательная задача или образовательная ситуация, диктующая определенный выбор, пробу, модель поведения в конкретной ситуации» [22, с. 30]. Курс заканчивается персонифицированными проектами, связанными с обустройством личного жизненного пространства школьников (поделка, эскиз, сочинение, рисунок). Темы проектов «Мой дом сейчас и в будущем», «Как помочь своим близким в исполнении желаний?», «Чаепитие как сближающая семейная



традиция», «Нравственные уроки семьи», «Мои белорусские корни», «Экологически чистая квартира» позволяют детям осознать свою позицию в отношении развития и преобразования себя, своего Дома, а также актуализируют представления участников о разных сторонах своей жизни в отношении основных ценностей курса – Семьи, Дома, Друзей, Школы.

В контрольной группе обучение по программе шло традиционным очным форматом, и запланированная проектная деятельность (замысел, представление идей, подготовка проекта, обсуждение сделанного, презентация) осуществлялась также в традиционном очном формате, в коммуникации «ребенок – классный коллектив».

В экспериментальных группах в ходе реализации проектной деятельности осуществлялись и традиционная очная коммуникация в классе, и дополнительно межличностная коммуникация в режимах оффлайн и онлайн с учениками других школ. Это произошло потому что возросшая активность детей сформулировалась в предложение рассказать о своих проектах другим детям других школ, которые тоже реализуют

курс «Я и мой дом» и участвуют в проектировании. Межличностная коммуникация в экспериментальных группах в режимах онлайн и оффлайн осуществлялась, как представлено в таблице 1.

Повторный анализ образовательной мотивации учащихся КГ и ЭГ проведен в мае 2021 г.

На основе анализа психолого-педагогической литературы в соответствии с целью и задачами исследования был подобран и использован диагностический комплекс, куда вошли 3 методики, позволяющие изучить особенности межличностной коммуникации в онлайн- и оффлайн-формах:

- «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) – для выявления характера коммуникативных отношений и соблюдения нормы коммуникаций;
- «Шкала самоуважения» Розенберга – для выявления мотивации получения оценки сверстников как значимой группы;
- методика диагностики мотивационно-смысловых образований (Ю. М. Орлов, Б. А. Сосновский) – для выявления мотивационно-смысловых образований в ходе онлайн- и оффлайн-коммуникаций.

Т а б л и ц а 1. Онлайн- и оффлайн-формы межличностной коммуникации детей экспериментальных групп – участников авторского курса

Table 1. Online and offline forms of interpersonal communication of children of experimental groups – participants of the author's course

Этап / Stage	Форма / Form
Подготовительный предпроектный этап / Preparatory pre-project stage	1. Обмен видеовизитками «Наш класс» – персональная презентация каждого ребенка (WhatsApp) / Exchange of video business cards “Our class” – a personal presentation of each child (WhatsApp). 2. Онлайн-сеанс об опыте участия классного коллектива в проектной деятельности «Привет, это Мы» (BigBlueButton) / Online session about the experience of participation of the class team in the project activity “Hello, this is Us” (BigBlueButton). 3. Онлайн-видеоконференция «Моя идея и тема проекта» (Zoom) / Online video-conference “My idea and the theme of the project” (Zoom)
Этап проектирования / Design stage	Общение – обмен комментариями о ходе работы над проектом (Skype, WhatsApp, Viber) / Communication – exchange of comments on the progress of the project (Skype, WhatsApp, Viber)
Презентационный этап / Presentation stage	1. Онлайн-защиты проектов (Zoom) / Online protection of projects (Zoom). 2. Организация виртуальной выставки проектов ² / Organization of a virtual exhibition of projects. 3. Демонстрация выставки в открытых источниках и социальных сетях ВКонтакте ³ / Demonstration of the exhibition in open sources and social networks VKontakte

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were made by the authors.

² Проект «Я и мой дом»: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://mano.pro/proekt-ya-i-moy-dom>.

³ Проект «Я и мой дом» ВКонтакте [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/project_mano.



Также использовался метод включенного наблюдения за детьми с целью выявления особенностей поведения в онлайн- и офлайн-коммуникации, применялись методы работы экспериментального характера, опроса, интервью, мини-сочинений.

Результаты исследования

Проанализированные эмпирические данные дали возможность охарактеризовать качество и состояние результата использования онлайн- и офлайн-форм, получить ответы на выдвинутые нами гипотезы.

В начале диагностической работы оценивалась успешность коммуникации, которая заключается, во-первых, в положительных мотивационных ориентациях, в стиле коммуникации и отношений; во-вторых, в удовлетворении потребности получить одобрение и уважение среди сверстников.

Диагностика в положительных мотивационных ориентациях, в стиле коммуникации и отношений проводилась по методике И. Д. Ладанова, В. А. Уразаева. Интерпретация результатов опросника показала степень выраженности по всем шкалам (табл. 2).

С использованием критерия Манна – Уитни была проведена проверка статистически значимых различий и сопоставлены

показатели между контрольной и экспериментальной группами до и после эксперимента. Согласно результатам, статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) между КГ и ЭГ учеников по интересующим нас показателям до начала эксперимента не обнаружено. Это указывает на сходство контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе проведения эксперимента.

Как показывают данные таблицы 3, статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) проявляются по всем видам критериев между контрольной и экспериментальной группами учащихся после формирующего эксперимента.

Для проверки статистически значимых различий показателей внутри каждой группы до и после формирующего эксперимента был использован G-критерий Знаков. Результаты сравнения представлены в таблице 4. Выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между показателями до начала эксперимента и после его проведения в ЭГ, в то время как в КГ статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) не обнаружено. Таким образом, изменения, произошедшие внутри и между группами учеников, не случайны.

Т а б л и ц а 2. Сравнение показателей основных коммуникативных ориентаций между контрольной и экспериментальной группами до формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 2. Comparison of indicators of the main communicative orientations between the control and experimental groups before the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	13,9	14,1	1 730,0	0,957	14,5	14,6	1 799,5	0,998
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	13,7	13,7	1 728,5	0,950	13,8	14,2	1 759,0	0,828
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	14,9	14,6	1 603,5	0,461	14,7	14,2	1 719,0	0,670

Примечания / Notes: ЭГ – экспериментальная группа / EG – Experimental group; КГ – контрольная группа / CG – Control group.



Таблица 3. Сравнение показателей основных коммуникативных ориентаций между контрольной и экспериментальной группами после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 3. Comparison of indicators of the main communicative orientations between the control and experimental groups after the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	20,3	14,2	933,5	0,000	20,1	14,3	934,5	0,000
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	20,4	12,2	732,0	0,000	20,2	12,6	811,5	0,000
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	20,4	14,9	1 095,0	0,000	20,3	14,6	1 116,0	0,000

Таблица 4. Сравнение показателей основных коммуникативных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью G-критерия Знаков

Table 4. Comparison of indicators of the main communicative orientations in the control and experimental groups before and after the forming experiment using G-tests

Название шкалы / Scale name	Группа / Group	Средние значения / Medium values		Z	p, уровень значимости / p, level significance
		Пре- тест / Pre-test	Пост- тест / Post-test		
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	ЭГ 1 / EG 1	13,9	20,3	-5,131	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	14,5	20,1	-4,854	0,000
	КГ 1 / CG 1	14,1	14,2	0	1,000
	КГ 2 / CG 2	14,6	14,3	-0,408	0,683
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	ЭГ 1 / EG 1	13,7	20,4	-5,494	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	13,8	20,2	-5,033	0,000
	КГ 1 / CG 1	13,7	12,2	-0,292	0,770
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	КГ 2 / CG 2	14,2	12,6	-1,032	0,302
	ЭГ 1 / EG 1	14,9	20,4	-5,143	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	14,7	20,3	-4,944	0,000
	КГ 1 / CG 1	14,6	14,9	-0,260	0,795
	КГ 2 / CG 2	14,2	14,6	-1,131	0,896

Учащиеся экспериментальных групп показали значительный прирост высокого и среднего уровней общей гармоничности коммуникативных ориентаций по сравнению с контрольными группами (табл. 5).

Отмечаем, что после проведения эксперимента высокий уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций в КГ практически не изменился (с 22,22 до 22,7 % – КГ 1 и с 22,22 до 21,67 % – КГ 2).

Таблица 5. Результаты исследования уровней общей гармоничности коммуникативных ориентаций в КГ и ЭГ, %

Table 5. The results of the study of the levels of general harmony of communicative orientations in Control group and Experimental group, %

Уровень / Level	Группа / Group	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test
Низкий / Low	ЭГ 1 / EG 1	33,91	1,72
	ЭГ 2 / EG 2	32,78	1,11
	КГ 1 / CG 1	33,89	38,34
	КГ 2 / CG 2	33,33	38,33
Средний / Average	ЭГ 1 / EG 1	40,80	54,60
	ЭГ 2 / EG 2	41,11	53,89
	КГ 1 / CG 1	43,89	38,89
	КГ 2 / CG 2	44,44	40,00
Высокий / High	ЭГ 1 / EG 1	25,29	43,68
	ЭГ 2 / EG 2	26,11	45,00
	КГ 1 / CG 1	22,22	22,70
	КГ 2 / CG 2	22,22	21,67

Средний уровень в КГ немного снизился (с 43,89 до 38,89 % – КГ 1 и с 44,44 до 40 % – КГ 2) за счет увеличения низкого уровня (с 33,89 до 38,34 % – КГ 1 и с 33,33 до 38,33 % – КГ 2). В то же время в ЭГ значительно увеличился процент детей, имеющих высокий балл (с 25,29 до 43,68 % – ЭГ 1 и с 26,11 до 45 % – ЭГ 2), а также увеличился процент среднего уровня (с 40,8 до 53,89 % – ЭГ 1 и с 41,11 до 53,89 % – ЭГ 2). Максимальной разницы достигло количество детей из ЭГ с низким уровнем (с 33,91 до 1,72 % – ЭГ 1 и с 32,78 до 1,11 % – ЭГ 2). Мы полагаем, что отсутствие динамики в сторону увеличения среднего и высокого уровней в КГ было связано с отсутствием ситуации нормирования отношений, поскольку дети при очном контакте были давно знакомы, и актуализация нормирования отношений не требовалась. В рамках же эксперимента в ЭГ была усиленная внешняя оценка сверстников как личных характеристик, так и результатов проектной деятельности. Внешняя оценка важна потому, что мнение сверстников всегда хорошо воспринимается, носят незаурядный характер и как правило такая оценка всегда положительна. С другой стороны – разница результатов экспериментальной и контрольной групп показывает, что у обучающихся ЭГ был более широкий спектр ролей, что являлось

положительным фактором самочувствия в коммуникации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в ЭГ преобладают в большей мере показатели по шкалам ориентации на достижение компромисса, принятие партнера, восприятие и понимание партнера, т. е. нормы уважения партнера, которые проявились в стремлении к созданию хороших взаимоотношений, и общению, основанном на взаимоуважении.

Для получения уточняющей информации у обучающихся ЭГ данная диагностика была дополнена анкетой «Какой ты в общении». Анализ показал, что факт ярко выраженной идентификации и продуктивной коммуникации был отмечен у более 55 % респондентов (табл. 6). Анализируя результаты опроса, можем заключить, что у обучающихся ЭГ стала появляться социальная направленность (делился знаниями, помогал другим, дарил хорошее настроение).

Анализ показателей основных коммуникативных ориентаций и качеств обучающихся позволил констатировать, что:

- успешность коммуникативных ориентаций практически не имеет динамики в КГ, но имеет значительное развитие в ЭГ. Так, группа с высоким уровнем общей гармоничности коммуникативных ориентаций выросла почти в два раза с 25,76 до 44,34 %;



Таблица 6. Экспертная оценка итогов анкеты «Какой ты в общении» ЭГ после формирующего эксперимента

Table 6. Expert evaluation of the results of the questionnaire “What kind of communication you are” of the Experimental group after the formative experiment

Название шкалы / Scale name	Вопрос / Question	Ответ учащихся, подтверждающий факт идентификации и продуктивной коммуникации / Confirms the fact of identification and productive communication	%	Ответ учащихся, подтверждающий факт отчуждения, непродуктивное общение / Confirms the fact of alienation, unproductive communication	%
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	Почему с тобой нравится общаться? / Why do you like talking to?	Люблю слушать других, могу научить другого, люблю делать вместе, нравится наша групповая работа / I like to listen to others, I can teach another, I like to do together, I like our group work	64,6	Ничего не стали писать в графе ответов, поставили прочерк / They didn't write anything in the answer column, put a dash	14,0
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	Почему тебе доверяют? / Why are you trusted?	Я добрый, я доброжелательный, я всем помогаю, я шучу во время общения, я надежный / I am kind, I am friendly, I help everyone, I joke during communication, I am reliable	83,0	Не знаю, кто мне доверяет / I don't know who trusts me	9,0
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	Чем запомнилась совместная работа онлайн? / What do you remember about working together online?	Было интересно, необычно, было захватывающе, я ждал этого дня / It was interesting, unusual, it was exciting, I was waiting for this day	100,0	Волновался / Worried	4,0
		Меня слушали, меня хвалили, мы делали вместе, у нас был общий план / They listened to me, they praised me, we did it together, we had a common plan	30,0	Не знаю / Don't know	4,0
		Я был популярный / I was popular	50,0		

– положительные результаты по отдельным шкалам (особенно по шкале ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера) имели значительный прирост у обучающихся ЭГ.

Далее была применена методика «Шкала самоуважения» Розенберга, и ее опросник позволил оценить уровень самоуважения респондентов до и после формирующего эксперимента. Результатом применения опросника является сравнительная характеристика самоуважения по 40-балльной шкале: 10–18 – низкий уровень (не хватает самоуважения), 18–22 – пониженный (балансирование между самоуважением и самоуничижением), 23–34 – средний (самоуважение преобладает, но иногда возникает склонность заниматься

затянутым «самобичеванием»), 35–40 – высокий уровень (уважение себя как человека, личность).

С использованием критерия Манна – Уитни были проведены сравнение и проверка статистически значимых различий в показателях самоуважения между контрольной и экспериментальной группами до и после эксперимента. В соответствии с данными, представленными в таблице 7, обнаружены статистически значимые различия ($p \geq 0,05$) между контрольной и экспериментальной группами учеников по показателю самоуважения до формирующего эксперимента. Это свидетельствует о сходстве контрольной и экспериментальной групп на начало проведения эксперимента.



Таблица 7. Сравнение показателя самоуважения между контрольной и экспериментальной группами до формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 7. Comparison of the measure of self-esteem between the control and experimental groups before the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
29,4	28,5	1 644,0	0,605	29,1	29,3	1 748,0	0,784

Как показывают данные таблицы 8, статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) по показателю самоуважения проявляются между контрольной и экспериментальной группами учащихся после формирующего эксперимента.

Для проверки статистически значимых различий в показателе самоуважения внутри каждой группы до и после формирующего эксперимента был использован G-критерий Знаков (табл. 9). Из данных таблицы 9 видно, что имеются статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между показателями до начала эксперимента и после его проведения в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) не обнаружено. Таким образом, анализируемые изменения внутри и между группами учеников не являются случайными.

Уровень самоуважения в контрольных группах после проведения формирующего эксперимента значительно ниже, чем в экспериментальных (табл. 10). Участникам КГ свойственно балансировать между самоунижением и самоуважением, т. е. успехи могут поднимать их уровень самоуважения, в то время как неудачи способны влиять на низкую самооценку. Они склонны часто винить себя и сосредотачивать внимание на своих слабых сторонах.

Данные дополнительного эмпирического исследования по Шкале самоуважения Розенберга (оценка себя и своих достижений) подтвердили, что после проведения эксперимента высокий уровень самоуважения в КГ повысился незначительно (с 23,33 до 26,67 % в КГ 1 и с 21,67 до 25 % в КГ 2), а средний остался без изменений (51,67 % в КГ 1 и 50 % в КГ 2).

Таблица 8. Сравнение показателя самоуважения между контрольной и экспериментальной группами после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 8. Comparison of the measure of self-esteem between the control and experimental groups after the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
34,7	28,6	830,0	0,000	34,1	29,7	1 105,5	0,000

Таблица 9. Сравнение показателя самоуважения в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью G-критерия Знаков

Table 9. Comparison of the measure of self-esteem in the control and experimental groups before and after the forming experiment using G-tests

Группа / Group	Средние значения / Medium values		Z	p, уровень значимости / p, level significance
	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test		
ЭГ 1 / EG 1	29,4	34,7	-5,041	0,000
ЭГ 2 / EG 2	29,1	34,1	-4,045	0,000
КГ 1 / CG 1	28,5	28,6	-0,560	0,575
КГ 2 / CG 2	29,3	29,7	0	1,000



Таблица 10. Результаты исследования уровня самоуважения учащихся по методике «Шкала самоуважения Розенберга», %

Table 10. The results of the study of the level of self-esteem of students according to the methodology "Rosenberg's Self-Esteem Scale", %

Уровень самоуважения / Self esteem level	Группа / Group	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test
Низкий / Low	ЭГ 1 / EG 1	1,72	0
	ЭГ 2 / EG 2	3,33	0
	КГ 1 / CG 1	6,67	5
	КГ 2 / CG 2	6,67	6,67
Пониженный / Reduced	ЭГ 1 / EG 1	25,86	0
	ЭГ 2 / EG 2	26,67	0
	КГ 1 / CG 1	18,33	16,67
	КГ 2 / CG 2	21,67	18,33
Средний / Average	ЭГ 1 / EG 1	50,00	56,90
	ЭГ 2 / EG 2	48,33	56,67
	КГ 1 / CG 1	51,67	51,67
	КГ 2 / CG 2	50,00	50,00
Высокий / High	ЭГ 1 / EG 1	22,42	43,10
	ЭГ 2 / EG 2	21,67	43,33
	КГ 1 / CG 1	23,33	26,67
	КГ 2 / CG 2	21,67	25,00

Пониженный уровень в КГ изменился с 18,33 до 16,67 % в КГ 1 и с 21,67 до 18,33 % в КГ 2, а низкий уровень – в КГ 1 с 6,67 до 5 % и остался прежним в КГ 2 – 6,67 %. В то же время в ЭГ значительно увеличился процент детей с высоким уровнем самоуважения (с 22,42 до 43,1 % в ЭГ 1 и с 21,67 до 43,33 % в ЭГ 2), а также увеличился процент среднего уровня (с 50 до 56,9 % в ЭГ 1 и с 48,33 до 56,67 % в ЭГ 2). Пониженный уровень в ЭГ уменьшился максимально (с 25,86 до 0 % в ЭГ 1 и с 26,67 до 0 % в ЭГ 2). Также в ЭГ снизился низкий уровень (с 1,72 до 0 % в ЭГ 1 и с 3,33 до 0 % в ЭГ 2).

Это объясняется тем, что самоуважение зависит от оценки окружающих, в нашем случае от оценки сверстников (которых в ЭГ вместо обычного класса в 20 чел. было в два раза больше участников). Причем обучающихся в ЭГ оценивали (негласно) в процессе онлайн-общения постоянно, так как каждая встреча – это встреча с Другими и желание произвести хорошее впечатление. Каждая встреча в режимах онлайн и офлайн заканчивалась рефлексивным анализом (дети описывали свое отношение к происходящему, переживания

и интересные моменты). Значимым фактором стала удовлетворенность от новой деятельности самим обучающимся, так как несмотря на удаленность присутствовали живой диалог и самопрезентация.

Результат значительной динамики по Шкале самоуважения Розенберга в контрольных и экспериментальных группах после формирующего эксперимента нуждался в уточнении причин. Они выяснялись в ходе опроса обучающихся.

Анализ ответов на вопрос «Уважают ли тебя в классе?» показал более высокий процент утвердительного ответа в экспериментальной группе (69,5 %), по сравнению с контрольной (35,5 %). Сопоставляя данные, мы отмечаем, что обучающие КГ выделяют около пяти различных качеств: честность, ум, доброта, умения пользоваться компьютером, делиться интересной информацией. При этом в ЭГ выделено 14 характеристик себя, т. е. почти в три раза больше. Среди высказываний о себе звучали: яркая и интересная речь, мастерство оратора, талант изобретателя, интересный виртуальный экскурсовод и т. д. Такое проявление роста самоуважения показало аспект психологического благополучия, который и повлиял



на самоощущение школьников, отношения с другими и успех. Это говорит о том, что комментарии сверстников при онлайн- и офлайн-коммуникациях выступали «зеркалом» для респондентов. Интересным оказывается тот факт, что у обучающихся ЭГ впервые в ответах появляются обозначения своей социальной роли (ведущий, экскурсовод).

Таким образом, позитивная динамика результатов диагностики потребности в одобрении в ЭГ дает основание предположить, что внедрение онлайн- и офлайн-форм способствовало росту самоуважения и развитию внутренних качеств (честность, доброта, ум, умение помогать) и внутренней мотивации к образовательной деятельности (интересно узнавать новое и делиться с другими ребятами, изобретать, наблюдать за развитием проекта, быть экскурсоводом, быть мастером).

Для проверки основной гипотезы было необходимо исследование изменений мотивации обучающихся. Используемый тест-опросник мотивационно-смысловых образований (Ю. М. Орлов, Б. А. Сосновский) в варианте для школьников позволил выделить категории анализа, определенные как шкалы (табл. 11).

Средние арифметические величины по шкалам опросника для контрольных и экспериментальных групп до начала эксперимента и значимые различия, полученные с использованием критерия Манна – Уитни представлены в таблице 11. Согласно полученным данным, статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) между КГ и ЭГ по интересующим нас показателям до проведения формирующего эксперимента не обнаружено. Это свидетельствует о схожести контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе эксперимента.

Таблица 11. Средние значения параметров по тесту Орлова – Сосновского в контрольной и экспериментальной группах до формирующего эксперимента

Table 11. Average values of the parameters according to the Orlov–Sosnovsky test in the control and experimental groups before the forming experiment

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
<i>Достижение / Achievement</i>								
Потребность / Need	7,41	7,40	1 731,0	0,960	7,20	7,32	1 716,0	0,650
Удовлетворенность / Satisfaction	5,22	5,23	1 719,0	0,906	5,12	5,18	1 733,0	0,712
<i>Познание / Cognition</i>								
Потребность / Need	8,52	8,48	1 709,0	0,865	8,38	8,30	1 734,0	0,724
Удовлетворенность / Satisfaction	4,62	4,68	1 669,5	0,670	4,60	4,65	1 746,0	0,763
<i>Аффилиация / Affiliation</i>								
Потребность / Need	9,40	9,42	1 648,5	0,616	9,27	9,40	1 626,5	0,354
Удовлетворенность / Satisfaction	5,48	5,33	1 620,5	0,503	5,50	5,30	1 650,0	0,412
<i>Доминирование / Domination</i>								
Потребность / Need	6,57	6,60	1 707,5	0,857	6,63	6,50	1 720,5	0,667
Удовлетворенность / Satisfaction	3,74	3,77	1 639,0	0,554	3,58	3,70	1 613,0	0,284
<i>Отношение к учению / Attitude towards teaching</i>	6,36	6,40	1 709,5	0,865	6,25	6,30	1 764,0	0,845



Как показывают данные таблицы 12, статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) проявляются по всем видам показателей мотивационно-смысловых образований между контрольной и экспериментальной группами учащихся после формирующего эксперимента.

Для проверки значимых различий показателей внутри каждой группы до формирующего эксперимента и после него использован G-критерий Знаков (табл. 13). Данные таблицы 13 демонстрируют наличие статистически значимых различий ($p \leq 0,05$) между показателями до начала эксперимента и после его проведения в экспериментальных группах и отсутствие статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) в контрольных группах. Таким образом, анализируемые изменения внутри и между группами учеников не случайны.

Фактические данные мотивационно-смысловых образований у школьников

КГ и ЭГ до формирующего эксперимента характеризуются следующим: потребности в достижении у обеих групп КГ и ЭГ примерно одинаковы. Возрастание именно по этим шкалам (в течение года) характеризует учебу как успешную. После повторного исследования обнаружено (табл. 13), что для школьников КГ характерны более низкие показатели почти всех исследуемых мотивационно-смысловых образований, кроме доминирования. По итогам сравнения отмечаем:

– иерархия смыслов в КГ следующая: 1 место – аффилиативные смыслы, 2 место – познание и доминирование, и лишь на 3-м месте – выраженность достижения. Низкие результаты по шкалам достижения говорят об удовлетворенности в деятельности, отсутствии склонности к приложению усилий в познании. У ЭГ – 1 место аффилиация и познание, причем со значительным отрывом, на 2 месте – достижения, на 3-м – доминирование.

Таблица 12. Средние значения параметров по тесту Орлова – Сосновского в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

Table 12. Average values of the parameters according to the Orlov–Sosnovsky test in the control and experimental groups after the forming experiment

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
<i>Достижение / Achievement</i>								
Потребность / Need	8,81	7,35	1 019,0	0,000	8,53	7,30	1 170,0	0,001
Удовлетворенность / Satisfaction	6,62	5,20	908,5	0,000	6,55	5,15	852,5	0,000
<i>Познание / Cognition</i>								
Потребность / Need	10,22	8,40	812,5	0,000	10,05	8,37	741,0	0,000
Удовлетворенность / Satisfaction	5,81	4,60	657,0	0,000	5,78	4,68	809,0	0,000
<i>Аффилиация / Affiliation</i>								
Потребность / Need	11,16	9,12	572,5	0,000	11,09	9,05	410,0	0,000
Удовлетворенность / Satisfaction	6,57	5,30	631,0	0,000	6,62	5,37	670,0	0,000
<i>Доминирование / Domination</i>								
Потребность / Need	5,59	7,90	329,5	0,000	5,50	7,82	460,0	0,000
Удовлетворенность / Satisfaction	3,91	3,25	1 111,0	0,000	3,75	3,20	1 352,0	0,009
<i>Отношение к учению / Attitude towards teaching</i>								
	7,76	6,70	897,5	0,000	7,67	6,63	1 077,0	0,000



Таблица 13. Сравнение показателей мотивационно-смысловых образований в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью G-критерия Знаков

Table 13. Comparison of indicators of motivational-semantic formations in the control and experimental groups before and after the forming experiment using G-tests

Название шкалы / Scale name	Группа / Group	Средние значения / Medium values		Z	p, уровень значимости / p, level significance	
		Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test			
<i>Достижение / Achievement</i>						
Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	7,41	8,81	-3,464	0,001	
	ЭГ 2 / EG 2	7,20	8,53	-3,343	0,001	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	7,40	7,35	-1,155	0,248	
	КГ 2 / CG 2	7,32	7,30	-0,945	0,345	
	ЭГ 1 / EG 1	5,22	6,62	-4,526	0,000	
	ЭГ 2 / EG 2	5,12	6,55	-4,619	0,000	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	5,23	5,20	-1,278	0,201	
	КГ 2 / CG 2	5,18	5,15	-1,196	0,845	
	<i>Познание / Cognition</i>					
	Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	8,52	10,22	-4,903	0,000
ЭГ 2 / EG 2		8,38	10,05	-5,004	0,000	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	8,48	8,40	-0,981	0,327	
	КГ 2 / CG 2	8,30	8,37	-0,371	0,710	
	ЭГ 1 / EG 1	4,62	5,81	-4,526	0,000	
	ЭГ 2 / EG 2	4,60	5,78	-4,973	0,000	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	4,68	4,60	-0,189	0,850	
	КГ 2 / CG 2	4,65	4,68	-0,196	0,845	
	<i>Аффилиация / Affiliation</i>					
	Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	9,40	11,16	-3,843	0,000
ЭГ 2 / EG 2		9,27	11,09	-5,388	0,000	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	9,42	9,12	-0,588	0,556	
	КГ 2 / CG 2	9,40	9,05	-1,278	0,201	
	ЭГ 1 / EG 1	5,48	6,57	-4,457	0,000	
	ЭГ 2 / EG 2	5,50	6,62	-4,347	0,000	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	5,33	5,30	-0,196	0,845	
	КГ 2 / CG 2	5,30	5,37	-0,385	0,700	
	<i>Доминирование / Domination</i>					
	Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	6,57	5,59	-2,079	0,038
ЭГ 2 / EG 2		6,63	5,50	-2,373	0,018	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	6,60	7,90	-3,203	0,001	
	КГ 2 / CG 2	6,50	7,82	-2,155	0,031	
	ЭГ 1 / EG 1	3,74	3,91	-1,152	0,248	
	ЭГ 2 / EG 2	3,58	3,75	-0,588	0,556	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	3,77	3,25	-0,981	0,327	
	КГ 2 / CG 2	3,70	3,20	-0,770	0,441	
	<i>Отношение к учению / Attitude towards teaching</i>					
	Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	6,36	7,76	-4,973	0,000
ЭГ 2 / EG 2		6,25	7,67	-5,004	0,000	
Удовлетворенность / Satisfaction	КГ 1 / CG 1	6,40	6,70	-0,189	0,850	
	КГ 2 / CG 2	6,30	6,63	-0,718	0,472	

Преобладание смыслов познания говорит об удовлетворенности собственными знаниями, стимуле нового интереса, открытости к систематическому знанию, желании быть компетентным;

– смыслы познания, аффилиации, достижения в ЭГ количественно преобладают над стремлением к доминированию;

– стремление к доминированию в ЭГ стало меньше, а познание превалирует над



смыслами достижения. Это означает, что они находятся в этой иерархии выше школьников КГ, т. е. напористость в достижении своих целей, склонность действовать на других людей, восходить над ними стоят в ЭГ ниже, чем в КГ.

Подтвердилась отмеченная ранее тенденция к росту значений познания у ЭГ, что говорит об удовлетворенности собственными знаниями, появлении выраженного интереса к новизне. Статистически достоверные связи познания и достижений в ЭГ демонстрируют, что познание для этих детей приобретает яркий личностный смысл. В сочетании же со смыслами аффилиации учеба воспринимается школьниками менее трудной, чем тем, у кого доминирующие предпочтения.

В целом выраженность мотивационно-смысловых образований имеет свои особенности у школьников ЭГ, проявляющиеся в более высоких показателях всех исследуемых мотивационно-смысловых образований (кроме аффилиации), по сравнению с учащимися КГ.

Данные результаты подтверждает и анализ рефлексивных сочинений учащихся ЭГ на тему «Какие желания появились во время работы над проектом», в которых учащиеся 3–4-х классов не только перечисляли любимые виды творчества, но и описывали свои ближайшие планы по продолжению проекта и форм общения, а также те переживания, которые вызывали онлайн-формы: 10 % – утилитарные мотивы (иметь много денег, купить одежду, купить ролики); 12 % – дальняя перспектива (стрелять из оружия, поступить в спецназ, открыть магазин животных, сделать настоящий дом в 3D, научиться ездить верхом); 95 % – продолжение именно такого формата обучения (хочу продолжать этот проект и это общение, хочу продолжать общение с ребятами из других школ); 78 % – новые образовательные мотивы и получение нового образовательного результата (хочу сделать «компьютерный проект», где я использую новые навыки программирования, сделать проект «Компьютерная программа», сделать проект про коллективные игры и поиграть в них, создавать интересное видео, сделать проект про умение танцевать и ездить на скейтборде).

Анализ ответов позволяет считать:

– в основном свои перспективы учащиеся выстраивают относительно новой учебной среды, в которую они включены, поскольку учеба для них – значимое средство реализации жизненных планов и целей;

– дети ориентированы на новые результаты, по сути, это мотивы саморазвития, обозначено личное целеполагание образовательного характера.

Полученные результаты статистической обработки подтверждают гипотезу о различии мотивационно-смысловых образований у школьников КГ и ЭГ.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтвердило имеющиеся в педагогике данные об успешной межличностной коммуникации в учебном процессе, которая обусловлена стилем коммуникативных отношений [22], самоуважением [23], желанием получить одобрение [24], высоким уровнем доброжелательности [25], связью между коммуникацией и саморегуляцией поведения человека [26].

В ходе исследования было установлено, что между очными формами учебной деятельности и онлайн и оффлайн существует взаимозависимость, которая выражается в том, что они объединены общими учебными целями, ресурсами, предписанными ролями. Сопоставление ситуаций очной коммуникации и коммуникации онлайн и оффлайн позволяет говорить, что в обоих случаях межличностная коммуникация имеет целью – развитие учебных, социальных и познавательных мотивов. Имеет смысл выделить признаки ситуации очной ситуации и в формах онлайн (оффлайн).

Конститутивными признаками очной коммуникации являются комбинация межличностного и группового общения, внутренний круг общения, закрытость коммуникативного пространства, субъекты организованы традиционно функционально (группа, коллектив), отсутствие новых контактов.

Конститутивные признаки онлайн- и оффлайн-коммуникации – высокая

степень неопределенности, социальность, комбинация межличностного и группового общения, внешний и внутренний круги общения, открытость коммуникативного пространства, субъекты организованы, но при этом обособлены (группа, коллектив, индивид), возможность установления новых прямых межличностных и творческих контактов.

Однако отметим, что рассматриваемые формы делают учебные задачи привлекательными не только с точки зрения потенциального результата, но и самого процесса, где складываются новые отношения, а сама виртуальная среда предоставляет большой ресурс для проявления своих лучших качеств. Это происходит за счет слияния обучения и эмоционального

личностного общения. Каждая из отобранных ситуаций (очной и онлайн) призвана отвечать определенным дидактическим требованиям и содержит цель, содержание, примерный результат. В реальных и онлайн- и оффлайн-ситуациях межличностная коммуникация во внутреннем личностном плане дополнена эмоциональным аспектом, но степень субъектности в ситуации новой (онлайн и оффлайн) существенно возрастает, т. е. при реализации онлайн- и оффлайн-форм стала явно проявляться «распредмеченная форма» содержания образования, и следовательно – внутренний субъективный план, остающийся за пределами анализа при предметно-объективной трактовке процесса обучения, как показано в таблице 14.

Таблица 14. Межличностная коммуникация в очной форме и формах онлайн и оффлайн
Table 14. Interpersonal communication in person and online and offline

	Очная коммуникация / Face-to-face communication	Онлайн-, оффлайн-коммуникация / Online, offline communication
1	2	3
<i>Внешний предметно-объективный контур / External object-objective contour</i>		
Цель / Target	Учебная / Educational	Учебная, но выходит за контекст учебной ситуации, поскольку востребовано новое нормирование коммуникации / Educational, but goes beyond the context of the educational situation, because demand for a new regulation of communication
Содержание / Content	Познавательная деятельность (участие через диалог и монолог, исследование, решение учебных задач, поиск, догадка) / Cognitive activity (participation through dialogue and monologue, research, solving educational problems, search, conjecture)	Познавательная деятельность (участие через диалог и монолог, исследование, решение учебных задач, поиск, догадка) / Cognitive activity (participation through dialogue and monologue, research, solving educational problems, search, conjecture)
Результат / Result	Новообразования, которые связаны с освоением новой предметности (в рамках проектной деятельности), УУД / Neoplasms that are associated with the development of a new subject matter (within the framework of project activities), UUD	1. Новообразования, связанные с освоением новой предметности (в рамках проектной деятельности), УУД / Neoplasms that are associated with the development of a new subject matter (within the framework of project activities), UUD. 2. Новообразования, связанные с интимно-личностным общением, оформлением интереса к сфере отношений / Neoplasms that are associated with intimate-personal communication, registration of interest in the sphere of relations. 3. Становление особых социальных ожиданий (ощутить себя частью коллектива, получить друга) / Formation of special social expectations (feel like a part of a team, get a friend)
Продукт / Product	Материальный или информационный результат / Material or information result	1. Материальный или информационный результат / Material or information result. 2. Цифровой след / Digital footprint



1	2	3
<i>Внутренний субъективный план / Internal subjective plan</i>		
Мотивация / Motivation	1. Образовательные мотивы / Educational motives. 2. Мотивы самореализации и радостных ощущений / Motives for self-realization and joyful sensations. 3. Социальные мотивы (сотрудничества, достижения, идентификации) / Social motives (cooperation, achievement, identification)	1. Образовательные мотивы / Educational motives. 2. Мотивы самореализации и радостных ощущений / Motives for self-realization and joyful sensations. 3. Социальные мотивы (сотрудничества, достижения, идентификации) / Social motives (cooperation, achievement, identification)
Эмоциональное состояние / Emotional condition	1. Открытость по отношению к сверстникам / Openness towards peers. 2. Спокойное вступление в контакт / Easy contact. 3. Отсутствие отрицательных установок / No negative attitudes. 4. Чувство интеллектуальной радости / Feeling of intellectual joy. 5. Чувство успеха / Feeling of Success	1. Волнение при вступлении в контакт / Anxiety when making contact. 2. Желание быть понятым / Desire to be understood. 3. Желание понравиться / Desire to please. 4. Чувство нового / Feeling new. 5. Чувство неизвестного / Feeling the unknown
Опыт / An experience	Прежний опыт общения / Previous communication experience	Новый опыт общения / New communication experience

Предложенная схема позволяет увидеть, что процесс коммуникации и развития образовательной мотивации выходит за рамки школьного образовательного пространства, как в онлайн-, так и в оффлайн-форматах. Границы этого пространства расширяются благодаря параметрам «Результат» и «Продукт». Учитывая, что формы являются вторичными по сравнению с содержанием, они могут играть моделирующую роль в образовательной модели, где личность активно представляет себя как носитель смысла, знаний и ценностей.

По сути, онлайн- и оффлайн-коммуникация осуществляется как виртуальное коллаборативное обучение, где присутствуют в различных комбинациях и соотношениях – вербальные, ролевые, визуальные, деятельностный, самоотношенческие компоненты, цели которых имеют учебную направленность.

Вербальный компонент основан на принципах взаимодействия «ребенок – ребенок», придает активность всей личностной

структуре ребенка и выражается в голосе, лексике, позе, мимике, пластике. Ролевой – формирует социальные установки у школьников: готовность, предрасположенность к определенным социально принятым способам поведения. Визуальный – повышает эмоциональное отношение к предмету, влияет на положительный эмоциональный фон. Деятельностный – фиксирует обмен действиями, интерпретацию созданных текстов, понимания, оценок. Компонент самооценочного отношения отражает оценку и уверенность в своих способностях, ценности, достоинствах и достижениях.

Из проведенного анализа можно заключить, что межличностная коммуникация обуславливает изменение представлений ребенка о себе, своих социальных ролях, образовательных результатах, и в целом может влиять не только на активность взаимодействия, но и на изменение состояния мышления и самоидентификации. Средствами онлайн- и оффлайн-форм можно воздействовать на поведенческую и эмоциональную

регуляции, которые в сочетании с соблюдением норм дают возможность каждому участнику гордиться собой и своими достижениями, эмоционально воспринимать себя как успешного, благополучного и достойного внимания человека [27].

Полученные результаты имеют научную новизну и теоретико-методическую значимость для организации учебного процесса, что расширяет представления о влиянии учебной среды, организованной в виртуальном пространстве, на образовательную мотивацию обучающихся. Уточняется взаимосвязь образовательной мотивации и особенностей личностных образований и состояний.

В практическом отношении значимость полученных результатов определяется во-первых, описанием апробации онлайн- и офлайн-форм в ходе реализации курса, во-вторых, полученные экспериментальные данные дают возможность развиваться технологиям самораскрытия и самопрезентации участников.

Проведенное исследование имеет перспективу, нацеленную на исследование особенностей вовлечения в онлайн- и офлайн-формы учебной коммуникации, изменения содержания обучения в виртуальных форматах, влияния онлайн-форм на становление виртуальной идентичности, на личные процессы самоидентификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гам В. И. Семья: взаимоотношения воспитывающего взрослого и воспитуемого ребенка // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3, № 2. С. 68–74. https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_2_68
2. Синецкий С. Б. Культурная политика как отражение норм социального взаимодействия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 5 (97). С. 82–89. <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-82-89>
3. Balliet D., Van Lange P. A. M. Trust, Conflict, and Cooperation: A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2013. Vol. 139, issue 5. P. 1090–1112. <https://doi.org/10.1037/a0030939>
4. Doorn V. G., Eklund A. A. Face to Facebook: Social Media and the Learning and Teaching Potential of Symmetrical, Synchronous Communication // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2013. Vol. 10, issue 1. <https://doi.org/10.53761/1.10.1.6>
5. Sampthirao P. Self-Concept and Interpersonal Communication // International Journal of Indian Psychology. 2016. Vol. 3, issue 3. P. 177–189. <https://doi.org/10.25215/0303.115>
6. Imane R. Involving Students in the Instructional Design Process to Improve Their Satisfaction with Their Learning in the COVID-19 Era // International Journal of Information and Education Technology. 2021. Vol. 11, no. 9. P. 410–415. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1543>
7. Turner J. H. Face to Face. Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior. Redwood City : Stanford University Press, 2002. <https://doi.org/10.1515/9780804780377>
8. Atheque M., Nishanthi R. Role of Family, Teachers and Peer Groups in the Interaction Pattern of High School Students: A Sociological Analysis // International Journal of Humanities and Social Science Research. 2017. Vol. 3, issue 2. P. 16–20. URL: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2017/vol3/issue2/3-1-18> (дата обращения: 04.01.2023).
9. Charmaraman L., Sode O., Bickham D. Adolescent Mental Health Challenges in the Digital World // Technology and Adolescent Health: In Schools and Beyond. London : Academic Press, 2020. P. 283–304. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817319-0.00012-8>
10. Cho M. H., Hero M. L. 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. 2015. Vol. 36, issue 1. P. 80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
11. Moreno M. A., Hoopes A. J. Technology and Adolescent Health: In Schools and Beyond. London : Academic Press, 2020. 426 p. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04667-0>
12. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Соблюдение правил общения онлайн и офлайн: межпоколенческий анализ // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 4. С. 73–84. <https://doi.org/10.31857/S020595920005472-5>
13. Повседневная деятельность подростков в смешанной реальности / Г. У. Солдатова [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 20–45. <https://doi.org/10.17223/17267080/83/2>



14. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Деревянко Ю. П. Применение информационных технологий как средств развития образовательных коммуникаций для реализации личностного потенциала студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 81–92. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2006.08>
15. Kerestes G., Stulhofer A. Adolescents' Online Social Network Use and Life Satisfaction: A Latent Growth Curve Modeling Approach // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 104. Article no. 106187. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
16. Камзина О. Л. Развитие межличностных отношений подростков в реальной и виртуальной среде как актуальная проблема педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 194–196. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00727>
17. Predicting Social Networking Site (SNS) Use: Personality, Attitudes, Motivation and Internet Self-Efficacy / J-L. Wang [et al.] // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 80. P. 119–124. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.016>
18. Шюц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3, № 2. С. 3–34. URL: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3_2_1.pdf (дата обращения: 04.01.2023).
19. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции / Д. С. Корниенко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 130–145. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145>
20. Антонова Н. В., Одинцова М. С. Интеграционная модель исследования идентичности в контексте интернет-коммуникации // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 5–16. EDN: [MVYQND](https://doi.org/10.24411/1991-5497-2010-00727)
21. Костина Л. М., Писаренко И. А., Карпова М. А. Факторы психологической безопасности личности в образовательной среде школы // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2021. Вып. 3. С. 55–60. http://doi.org/10.54158/27132838_2021_3_55
22. Грохольская О. Г. Взаимодействие поколений в условиях новых рисков мировой трансформации // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3, № 3. С. 155–165. https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_3_155
23. Developmental Stability of Scholastic, Social, Athletic, and Physical Appearance Self-Concepts from Preschool to Early Adulthood / D. L. Putnick [et al.] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2020. Vol. 61, issue 1. P. 95–103. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13107>
24. Collyer D. A., Boseovski J. J., Marcovitch S. Reviewing the Development of Self-Concept: Implications for an Enhanced Model // Journal of Educational and Developmental Psychology. 2018. Vol. 8, issue 1. P. 171–177. <http://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p171>
25. Михайлова В. Е., Баландина Л. А. Формирование способности к межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3, № 1. С. 36–43. https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_1_36
26. A New Learning Path Model for E-Learning Systems / D. B. Ramos [et al.] // International Journal of Distance Education Technologies. 2021. Vol. 19, issue 2. P. 34–54. <http://doi.org/10.4018/IJDET.20210401.0a2>
27. Haftador A. M., Shirazi F., Mohebbi Z. Online Class or Flipped-Jigsaw Learning? Which One Promotes Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic? // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21, issue 1. Article no. 499. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-02929-9>

Поступила 11.04.2023; одобрена после рецензирования 29.06.2023; принята к публикации 06.07.2023.

Об авторах:

Михайлова Валерия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, начальник отдела научно-методического сопровождения Многопрофильной Академии непрерывного образования (644043, Российская Федерация, г. Омск, ул. Фрунзе, д. 1, корп. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5575-2312>, mveomsk@mail.ru

Парц Ольга Степановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета (644099, Российская Федерация, г. Омск, наб. Тухачевского, д. 14), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3131-7759>, pobeda57@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

В. Е. Михайлова – формулирование основной концепции исследования; разработка методологии исследования; подбор диагностического инструментария; подготовка первичного варианта текста статьи.

О. С. Парц – анализ литературы; сбор и первичная обработка результатов на контингенте школьников омских школ; вторичная обработка результатов; подготовка выводов и окончательного варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gam V.I. Family: The Relationship between an Adult Child and an Upbringing Child. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2022;3(2):68–74. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_2_68
2. Sinetskii S.B. Cultural Policy as a Reflection of the Social Interaction Standards. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*. 2020;(5):82–89. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-82-89>
3. Balliet D., Van Lange P.A.M. Trust, Conflict, and Cooperation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2013;139(5):1090–1112. <https://doi.org/10.1037/a0030939>
4. Doorn V.G., Eklund A.A. Face to Facebook: Social Media and the Learning and Teaching Potential of Symmetrical, Synchronous Communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2013;10(1). <https://doi.org/10.53761/1.10.1.6>
5. Sampthirao P. Self-Concept and Interpersonal Communication. *International Journal of Indian Psychology*. 2016;3(3):177–189. <https://doi.org/10.25215/0303.115>
6. Imane R. Involving Students in the Instructional Design Process to Improve Their Satisfaction with Their Learning in the COVID-19 Era. *International Journal of Information and Education Technology*. 2021;11(9):410–415. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1543>
7. Turner J.H. Face to Face. Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior. Redwood City: Stanford University Press; 2002. <https://doi.org/10.1515/9780804780377>
8. Atheequ M., Nishanthi R. Role of Family, Teachers and Peer Groups in the Interaction Pattern of High School Students: A Sociological Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Research*. 2017;3(2):16–20. Available at: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2017/vol3/issue2/3-1-18> (accessed 04.01.2023).
9. Charmaraman L., Sode O., Bickham D. Adolescent Mental Health Challenges in the Digital World. In: *Technology and Adolescent Health: In Schools and Beyond*. London: Academic Press; 2020. p. 283–304. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817319-0.00012-8>
10. Cho M.H., Hero M.L. 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*. 2015;36(1):80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
11. Moreno M.A., Hoopes A.J. *Technology and Adolescent Health in Schools and Beyond*. London: Academic Press; 2020. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04667-0>
12. Soldatova G., Rasskazova E. Following Communication Rules Online and Offline: Intergenerational Analysis. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2019;40(4):73–84. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S020595920005472-5>
13. Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Koshevaya A.G., Nikonova E.Yu. Daily Activities of Adolescents in Mixed Reality: User Activity and Multitasking. *Siberian Journal of Psychology*. 2022;(83):20–45. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17223/17267080/83/2>
14. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Derevyanko J.P. The Use of Information Technology as Tools of Developing Educational Communications for Realizing the Personal Potential of University Students. *Siberian Pedagogical Journal*. 2020;(6):81–92. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2006.08>
15. Kerestes G., Stulhofer A. Adolescents' Online Social Network Use and Life Satisfaction: A Latent Growth Curve Modeling Approach. *Computers in Human Behavior*. 2020;104:106187. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
16. Kamzina O.L. Development of Interpersonal Relationships of Teenagers in Real and Virtual Environments as an Actual Problem of Pedagogical Activity. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020;(4):194–196. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00727>
17. Wang J-L., Jackson L.A., Wang H-Z., Gaskin J. Predicting Social Networking Site (SNS) Use: Personality, Attitudes, Motivation and Internet Self-Efficacy. *Personality and Individual Differences*. 2015;80:119–124. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.016>



18. Schütz A. On Multiple Realities. *Russian Sociological Review*. 2003;3(2):3–34. Available at: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3_2_1.pdf (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Kornienko D.S., Fominykh A.Ya., Veraksa A.N., Kalimullin A.M., Semenov Y.I. Integration of Social Media into Daily Activity of Adolescents and Self-Regulation Characteristics. *Integration of Education*. 2022;26(1):130–145. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145>
20. Antonova N., Odintsova M. [Integrative Model of Identity Research in the Internet Communication Context]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya*. 2010;(2):5–16. (In Russ.) EDN: MVYQND
21. Kostina L.M., Pisarenko I.A., Karpova M.A. Personal Psychological Safety Factors in the Educational Environment of the School. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2021;(3):55–60. (In Russ., abstract in Eng.) http://doi.org/10.54158/27132838_2021_3_55
22. Grokholskaya O.G. Interaction of Generations in the Context of New Risks of Global Transformation. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2022;3(3):155–165. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_3_155
23. Putnick D.L., Hahn C., Hendricks Ch., Bornstein M.H. Developmental Stability of Scholastic, Social, Athletic, and Physical Appearance Self-Concepts from Preschool to Early Adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2020;61(1):95–103. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13107>
24. Collyer D.A., Boseovski J.J., Marcovitch S. Reviewing the Development of Self-Concept: Implications for an Enhanced Model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2018;8(1):171–177. <http://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p171>
25. Mikhailova V.E., Balandina L.A. Building the Capacity for Intercultural Communication in Foreign Language Classes. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2022;3(1):36–43. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_1_36
26. Ramos D.B., Ramos I.M.M., Gasparini I., De Oliveira E.H.T. A New Learning Path Model for E-Learning Systems. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021;19(2):34–54. <http://doi.org/10.4018/IJDET.20210401.0a2>
27. Haftador A.M., Shirazi F., Mohebbi Z. Online Class or Flipped-Jigsaw Learning? Which One Promotes Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic? *BMC Medical Education*. 2021;21(1):499. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-02929-9>

Submitted 11.04.2023; revised 29.06.2023; accepted 06.07.2023.

About the authors:

Valeriya E. Mikhailova, Cand.Sci. (Ped.), Head of the Chair of Scientific and Methodological Support, Multidisciplinary Academy of Continuing Education (1/4 Frunze St., Omsk 644043, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5575-2312>, mveomsk@mail.ru

Olga S. Parts, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University (14 nab. Tukhachevsky, Omsk 644099, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3131-7759>, pobeda57@yandex.ru

Authors contribution:

V. E. Mikhailova – formulation of the basic concept of research; development of research methodology; selection of diagnostic tools; preparation of the primary version of the article.

O. S. Parts – participation in the analysis of literature, collection and primary processing of results on the contingent of students of Omsk schools; secondary processing of results; preparation of conclusions and the final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.