

КЛАСС 2.0: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ (ЧАСТЬ 2)

Е.И. Горошко

д.ф.н., профессор, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации
и иностранного языка Национального технического университета
«Харьковский политехнический институт»,
Украина, Харьков, 61002, 211 – У-1 ул. Фрунзе 22, +380577076170
elegorosh@yandex.ru

В моей статье «Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? (Попытка теоретической рефлексии. Часть 1)» было указано, что «...Практическая часть «Класс 2.0: от теории к практике» будет опубликована в следующем номере журнала и посвящена описанию экспериментального исследования групповой работы студентов по авторскому курсу «Основы деловых коммуникаций» с использованием сервисных платформ второго веба и виртуального образовательного пространства *Мудл*».

Итак, обещание нужно выполнять и я приступаю к описанию второй части. Таким образом, приведенный ниже текст является «практическим» продолжением моей первой статьи, опубликованной в предыдущем номере журнала.

АННОТАЦИЯ

Целью описываемого исследования стало отражение некоторых тенденций в области гендерно-чувствительной модели образования в рамках локального контекста. Основная задача исследования – выяснение эффективности форм групповой работы студентов в парадигмальных рамках образования 2.0 и влияние на нее гендерного фактора. В качестве объекта исследования была выбрана групповая работа студентов (в варианте «метода проектов») с использованием технологий веб 2.0, а его предметом стало влияние гендерного фактора на эффективность работы студентов в группе с использованием элементов данной образовательной модели. Основной результат: было показано, что технологии второго веба (с их «концептуальной нацеленностью» на совместное сотрудничество и создание коллективного интеллектуального продукта (контента)) способствуют развитию навыков работы в группе (команде), что является одним из базовых профессиональных навыков будущей деятельности студентов в сфере менеджмента и экономики. Было также доказано, что групповая работа в режиме онлайн с использованием технологий веб 2.0 сглаживает гендерные различия и способствует созданию гендерно-чувствительных моделей и форм обучения.

The paper enlightens new tendencies in gender-sensitive e-Learning 2.0 within global and local perspectives. The effective forms of online collaboration activity through project management taking in mind the gender factor present my research objective. The main results show effectiveness of collaborative activities online since they develop necessary professional skills (working in team for future managers and economists) and promote more effective models of learning that eliminate gender biases online. Gender equity in higher education is more than putting women on equal footing with men or vice versa. Gender equity is about enriching classrooms, widening opportunities, and expanding choices for all students. E-learning 2.0 can create due to its conceptual paradigm more equitable learning environment for both male and female students to incorporate effectively what other educational models have suggested to equalize genders in their learning activities. Implications for practice are discussed.

Ключевые слова

Метод проектов, групповая работа, гендер, веб 2.0, образование 2.0, смешанный формат обучения

Project-based learning, collaboration, collaborative activity, gender, web 2.0, e-learning 2.0, blended learning.

Введение

Описываемое исследование было проведено с группой студентов четвертого курса одного из технических университетов Украины, обучающихся по специальностям «Менеджмент внешнеэкономической деятельности» и «Финансы», во втором семестре 2008 - 2009 учебного года. Исследование проходило в рамках преподавания курса «Основы деловых коммуникаций». Данный курс излагается в так называемом *смешанном формате обучения* (англ.: *blended learning*): лекции по курсу читаются в очной форме, а вся практическая курсовая деятельность реализуется через сеть Интернет (в нашем случае она проходила с использованием образовательной оболочки *Мудл* (англ.: *Moodle Learning Space*) (см. Андреев и соав., 2008)). Продолжительность изучаемого курса 30 часов. Курс выстроен согласно модульно-рейтинговой системе. Количество обучающихся на курсе студентов составило 133 человека.

Целью описываемого исследования стала разработка рекомендаций в области гендерно-чувствительной модели образования в рамках локального контекста.

Основной задачей исследования было выяснить эффективности форм групповой работы студентов и влияние на нее гендерного фактора.

В качестве **объекта исследования** была выбрана групповая работа студентов (в варианте «метода проектов») с использованием технологий веб 2.0, а его **предметом** стало влияние гендерного фактора на эффективность работы студентов в группе с использованием элементов образования 2.0.

Главные исследовательские гипотезы были сформулированы следующим образом:

- Способствуют ли технологии второго веба (с их «концептуальной нацеленностью» на совместное сотрудничество и создание коллективного интеллектуального продукта (контента) развитию навыков работы в группе (команде), что является одним из базовых навыков будущей профессиональной деятельности студентов?

Способствует ли групповая работа в режиме онлайн сглаживанию гендерных различий и формированию наиболее эффективной модели обучения с учетом гендерной компоненты?

Методология и/или теоретическая часть

Влияние гендерного фактора в образовании является одной из наиболее актуальных и изучаемых проблем в современных гендерных исследованиях (Gender and education: the evidence on pupils in England, 2007; Statham, Richardson, Cook, 1991). Достаточно много исследований, посвященных этой проблематике, сделано и на постсоветском образовательном пространстве (Гендерная экспертиза учебников для высшей школы, 2005; Митрофанова, 2005; Семиколенова, Шилина, 2005; Юдіна, 2003; Штылева, 2008). Однако учитывая цели и задачи нашего исследования, меня заинтересовали только те аспекты гендерного образования, которые связаны с использованием ИКТ.

Заметим, что проведенный автором теоретический и практический анализ описываемой проблемной области, показал, что в ней накоплен большой эмпирический материал как в глобальном, так и локальном масштабах. Здесь влияние гендерного фактора может быть условно подразделено на два направления изучения:

- взаимосвязь гендера и ИКТ;
- гендерные аспекты в образовании, осуществляемом через Интернет¹.

¹ В англоязычном образовательном дискурсе для описания вида образования, происходящего посредством сети Интернет, существует специальный термин – *e-learning*. В русском языке по настоящий момент термин *электронное образование* более близок по своему значению к понятию *дистанционное образование*, которое скорее указывает больше на образовательную форму, нежели чем на способ обучения. Однако этот терминологический

Наиболее исследуемыми здесь стали такие проблемные вопросы:

1. Существуют ли какие-либо различия в интернет-коммуникациях между мужчинами и женщинами?
2. Если мужчины и женщины по-разному учатся и используют для этого различные стратегии, то каким образом это отражается или переносится в интернет-образование?
3. Насколько гендер важен в обучении через Интернет? Как выстраивается гендерная виртуальная идентичность в образовательной среде?
4. Что и как мотивирует мужчин и женщин к обучению через сеть Интернет?
5. Что характеризует успешность и эффективность такого обучения и влияет ли на это гендерный фактор? (Горошко, 2008a; Kuhlen, 2006; Messmer & Schmitz, 2004; Monteith, 2002; Goroshko 2008).

Необходимо заметить, что основные положения гендерной теории в интернет-образовании сводятся к следующему:

Считается, что гендер является социо-культурным конструктом, базирующимся на половой принадлежности индивида. Гендерный фактор затрагивает или влияет на все сферы, стадии и способы обучения. Основная цель гендерного образования – обеспечить равные образовательные условия и возможности вне зависимости от пола индивида, не игнорируя половые различия, а с их учетом и с осознанием того, что они являются неизбежным следствием определенных социо-культурных условий и обстоятельств (Kuhlen, 2006: 2).

Черис Крамари также считает, что в социальном конструировании гендера язык занимает ведущее место, поэтому изучение гендерных аспектов интернет-коммуникации необходимо начинать через анализ гендерных различий языка, функционирующего в сети Интернет (Kramarae, 1998; см. также Ferris, 1996).

Наиболее популярной теоретической моделью в этой образовательной области является концепция *потенциальных возможностей* (англ.: *concept of potential*) Метц-Гокел и Ролофф, разработанная в 1995 году (Metz-Gockel & Roloff, 1995). Согласно ей, мужчины и женщины имеют одинаковые стартовые условия и возможности (потенциал), но их реализация обусловлена социальными факторами и системой культурных ценностей, принятых в том или ином обществе. Таким образом, гендерно-специфичное поведение в интернет-образовании (например, взятие инициативы в групповой работе на себя или определенные предпочтения в выборе предметной области или учебной программы) обусловлены не половой принадлежностью индивида, а постоянно конструируются в социальном взаимодействии.

В концептуальных рамках описываемой модели считается, что подход к образованию с использованием групповых видов работы (англ.: *collaborative-learning paradigm*) обеспечивает идеальные условия для проведения гендерно-специфичных исследований, особенно при сотрудничестве в смешанных (по половой принадлежности) группах. Было доказано, что именно в групповой работе гендерные особенности проявляются наиболее контрастно (Kuhlen, 2006; Marks, 2006).

Основные результаты, полученные в сфере гендерных особенностей восприятия, отношения и использования ИКТ, включая образование, могут быть суммированы по таким исследовательским направлениям (Kuhlen, 2006: 3):

1. *Гендерно-специфицируемое интернет-образование* (от англ.: *gendered e-learning*). Здесь гендер рассматривается как стратификационная категория, которая наряду с другими социальными стратами, такими как: *национальность, возраст, уровень знания ИКТ* и прочее напрямую взаимосвязан с образовательным процессом и обуславливает основные различия в способах обучения (англ.: *learning strategy*) (Passig, 2001; Calvert et al, 2005). Например, в этом направлении были получены такие данные: было установлено, что женщины проводят намного больше времени в онлайн в целом, а мужчины больше времени тратят именно на обучение через Интернет, и т.д. (Kuhlen, 2006: 3).

2. *Оценка перспектив дистанционного образования (включая интернет-образование)*. Было установлено, что мужчины больше рассматривают эту

вопрос не является предметом обсуждения в данной работе и под *интернет-образованием* я имею в виду аналог английского термина *e-learning*.

разновидность образования как способ обеспечения большому количеству человек доступа к образовательным ресурсам вследствие отсутствия географических ограничений (без привязки к определенному месту). Для женщин этот вид обучения больше воспринимается как способ общения с большим количеством людей, работающих в одном направлении (англ.: *networking*) (Blum, 1999; Goroshko, 2008).

3. *Различия в самооценке своего уровня знания ИКТ.* Здесь именно у женщин наблюдается заниженная самооценка в определении своего уровня знаний в этой предметной области вне зависимости от регионального или образовательного факторов (уровень образования) (Dickhauser, 2001).

4. *Самоуверенность.* В этом направлении исследований анализируются как культурные стереотипы, уровень уверенности, индивидуальная поддержка влияют на выбор женщины в получении образования в сфере ИКТ и компьютерных наук (Herring et al, 2006; 2008; Ogan, 2006; 2005; Ahuja, 2005).

5. *Приверженность (лояльность) к данной предметной области.* Так, результаты лонгитюдных исследований показывают, что женщин больше чем мужчин «держат» в данной сфере социальная, а не академическая «включенность» (интегрированность) в профессиональное сообщество (Henderson, 2005).

6. *Отношение к ИКТ в целом.* Женское отношение к этой сфере больше предопределяет близкое (например, семейное окружение) и широкий культурный контекст (Herring, et al, 2006; McNeese, 2005; Solvberg, 2002).

7. *Отношение к тренингам в сфере ИКТ.* Женщины больше склонны рассматривать их не только как средство профессионального роста, но и личностного развития. Они влияют именно у женщин на их частную жизнь (Derichs-Kunstmann & Auszra, 1999).

8. *Гендерные различия в культуре обучения* (англ.: *culture of learning*). Были установлены такие особенности в культуре обучения, обусловленные полом:

№	Мужская культура обучения	Женская культура обучения
1.	Тенденция доминирования в образовательном процессе	Тенденции к групповым способам обучения и ознакомления
2.	Тенденция овладения ситуацией при мониторинге образовательного процесса	Готовность разделить ответственность за всё, происходящее в образовательном процессе
3.	Большой и более частый вклад в образовательный процесс	Меньший и не столь частый как у мужчин вклад в образовательный процесс
4.	Желание поразить других и дух конкуренции	Готовность обсуждать темы, больше поддержки другим субъектам процесса обучения
5.	Большее вовлечение в развитие стратегий усиления и давления	Более открыты для предложений со стороны других и к групповой работе в целом
6.	Развитие и поддержка духа конкуренции в образовательном процессе	Больше внимания к простой задаче (делегированию) задач, предпочтение групповых форм работы

(Приведено по Kuhlen, 2006: 4-5 (Перевод Е. Г.); см. также Derichs-Kunstmann & Auszra, 1999)

9. *Способ сотрудничества.* Результаты исследований показывают, что женщины более склонны к групповой, а мужчины - к индивидуальной работе (Oxford, 1994; Blum, 1999).

10. *Отношение к критике.* Женщины склонны меньше критиковать других в процессе обучения, чем мужчины (Jong & Davidson-Shivers, 2003; Davidson-Shivers, et al, 2005).

11. *Отношение к компьютерным играм.* Достаточно противоречивое. В 90-е годы результаты исследований показывают, что мужчины больше играют на компьютерах, однако со временем с приходом широкополосного Интернета, было

установлено, что в сети игроков-женщин становится больше (Goroshko, 2006; McNeese, 2005).

12. Использование компьютеров. Было установлено, что девочки чаще используют компьютеры именно для школьной работы в отличие от мальчиков (Там же).

13. Доверие. Уровень доверия к образованию через Интернет одинаков для мужчин и женщин (Sousa & Lamas, 2005).

14. Гендерные различия в стратегии поиска информации. Наблюдаются определенные особенности в способах поиска информации в сети Интернет, обусловленные гендером и культурой. Было установлено, что мужчины чаще используют стратегию противопоставления, а женщины – аналогии. Однако по данному вопросу наблюдается наиболее противоречивая картина (Wu & Tsai, 2005; Li & Kirkur, 2007).

Что касается гендерных аспектов групповой работы, включая групповую работу через сеть Интернет, то здесь отмечается, что женщины в целом склонны более к групповым формам обучения и эта форма эффективна именно в женской аудитории (Bender, 2003: 82-85; Blum, 1999; Kuhlen, 2006). Было установлено, что в подростковой среде фактор полового состава группы влияет на оценку групповой работы: девочки любят больше работать в смешанных, а мальчики в мужских группах (Grima, w.d.). Также фактор статусного положения индивида сильнее влияет в мужской, чем женской группе. Обычно в мужских группах лидерские позиции занимают чаще лица с более высоким статусным положением (Reed & Garvin, 1983). В женских группах также наблюдается более гибкая поло-ролевая система и один член группы может исполнять гораздо большее количество ролей, чем в мужской группе. Динамика смены ролей в женской группе также более интенсивна: женщины быстрее и с большим желанием (охотнее) переключаются с одной роли на другую (Cohen & Mullender, 2003). Относительно же группового обучения в онлайн, то в этой области эмпирические данные практически отсутствуют даже по англоязычной коммуникации. Так, на уровне гипотез были высказаны предположения, что характер решаемой задачи, а также культурный фактор влияют на успешность мужчин и женщин в работе над групповым онлайн-проектом (Hsu & Wang, 2003a; 2003b). Также на успешность реализации групповых проектов сильно влияет и фактор полового состава группы: в смешанных проектах задачи решались эффективнее, чем в однополых виртуальных командах (Ella et al, 2007). Дополнительно было установлено, что в женских группах при решении задач конфликтов возникает больше, чем в мужских или смешанных, однако они не носят личностной окраски, а больше связаны с выполнением той или иной задачи (Там же).

В отношении русскоязычной коммуникации каких-либо сведений по гендерным особенностям группового обучения нами найдено не было.

Следует заметить, что гендерные исследования в дистанционном образовании, включая образование через сеть Интернет, прошли через несколько этапов в развитии основных гендерных подходов, что свойственно многим направлениям гендерных исследований в целом. Так, вначале при появлении Интернета считалось, что сеть создана для того, чтобы обеспечить всем равные условия и возможности к информации, включая и ее гендерный аспект. Интернет описывался как некая демократическая агора – своеобразная электронная площадка для встреч, где все индивиды вне зависимости от их гендера, могут общаться на равных. Со временем эти первоначальные иллюзии об Интернете стали развеиваться и появились мнения, что наоборот, Интернет более сегментирует, чем демократизирует наше общество. Возникшая уже в 21 тысячелетии концепция *гендерного цифрового неравенства* (англ.: *gender digital divide, gender digital gap*) «подкрепила» эти мнения (см. подробно Горошко, 2009). К настоящему моменту наблюдается ситуация, когда «... в постинформационном – информационно-коммуникативном обществе всё явственное начинают проступать тенденции разрушения социально-экономического патриархата с одновременным усилением культурного патриархата – андроцентризма. Интернет-технологии эти процессы только ускоряют, одновременно предоставляя женщинам, с одной стороны, гораздо большие по объему коммуникативно-информационные и образовательные ресурсы, а с другой, усиленно насаждая традиционалистские стереотипы и ценности, характерные патриархатному сознанию» (Горошко, 2009: 593).

На сегодня в этой области знания наиболее популярны три модели, описывающие гендерные отношения в социально-коммуникативном пространстве сети Интернет:

- *концепция демократической агоры* (англ.: *democratic agora*) (гендерного равенства);
- *концепция мужского бастиона* (англ.: *male frontier*) (мужского доминирования);
- *концепция деревенской площади* (англ.: *village square*) (женского доминирования) (Monteith, 2002: 20).

Первая модель предполагает, что в сети все равны, гендер в сети нейтрален, и как мужчины, так и женщины имеют равный доступ и возможности использования ИКТ, включая Интернет (Там же). Ученые, работающие в рамках второй концепции, считают, что всё гендерное неравенство, имеющее место в реальном мире, переносится и в Интернет: мужчины и женщины сотрудничают не на одинаковых условиях. В Интернете как и в реальной жизни практически в каждой социальной практике доминируют и подавляют мужчины (King, 2000). В концептуальной схеме третьей модели полагают, что Интернет в последнее время всё больше и больше становится сферой женского влияния и доминирования. Он всё менее похож на *скоростное шоссе* (англ.: *superhighway*), а скорее больше напоминает уютную *сельскую площадь* (англ.: *village square*), где можно встретиться, поболтать или поучиться. Интернет всё интенсивнее превращается именно в то виртуальное пространство, где женщины приобщаются к *цифровому стилю жизни* (англ.: *digital lifestyle*), который раньше был доступен только членам *закрытого мужского клуба*, как это формулирует одна из основательниц феминистской критики языка Дейл Спендер (англ.: *men's club*) (Spender, 2000).

В последнее время, однако появляется всё больше исследований, где подчеркивается, что сама среда, а не гендер влияет на протекание всех социальных практик в сети Интернет (включая и образовательные). Всё чаще ученые подчеркивают, что в Интернете постепенно происходит сглаживание гендерных различий (англ.: *blurring gender*) (Winegar, 2002; Monteith, 2002).

Начинают появляться и работы, авторы которых призывают не упрощать результаты, получаемые в области гендерных аспектов дистанционного образования, не сводить всё к бинарной модели взаимоотношений «мужское/женское», учитывать влияние совокупности всех факторов, которые могут воздействовать на образовательный процесс (культурный, возрастной, расовый, условия протекания образовательного процесса, его уровень и прочее) (Messmer & Schmitz, 2004; Risman, 2004). Предлагается *диверсификационная гендерная модель*, учитывающая, во-первых, всё многообразие гендерных образовательных практик в Интернете, во-вторых, считающая ИКТ не чем-то застывшим и неизменным, а постоянно изменяющимся под воздействием самих же пользователей артефактом (Messmer & Schmitz, 2004: 255).

Описание исследования

Поэтому, исходя из проведенного обзора, именно групповая работа студентов была выбрана в качестве исследовательского объекта. Такой выбор объекта изучения был обусловлен следующими предпосылками:

- во-первых, в групповой работе в онлайн-гендерные особенности обучения должны проявиться контрастнее;
- во-вторых, групповой способ работы должен по идее способствовать большей демократичности образования и соблюдению гендерного паритета вследствие того, что формы групповой активности более свойственны именно женщинам.

В качестве исследовательского инструментария и одновременно платформы для реализации проекта были выбраны технологии второго веба и возникшего на его базе *образования 2.0* (англ.: *e-learning 2.0*), т. к. в их концептуальной основе уже изначально заложены принципы совместного сотрудничества и кооперации, направленные на создание общего образовательного (интеллектуального, а по большому счету социального) продукта. Более того, такие характеристики

образования 2.0 как высокая степень *интерактивности, открытость, коннективизм* и *сотрудничество* «усиливает» всю образовательную концепцию 2.0 в сторону «нацеленности на студента» как актора образовательного процесса (англ.: *student-centred*), на знание (англ.: *knowledge-centred*), на оценку (англ.: *assessment-centred*) и на работу в команде (англ.: *community-centred*), что является базовыми требованиями ко всей образовательной модели высшей школы 21 века (Sharples, Taylor, Vavoula, 2005).

С точки зрения же гендерной методологии была использована *теория коммуникативных практик* или *речевого сообщества*, в рамках которой считается, что в процессе взаимодействия языка и гендера первостепенное значение приобретает реальный контекст социального взаимодействия людей, то, что американские исследовательницы Пенелопа Экерт и Салли МакКоннелл-Джине называют “communities of practice” (Eckert, McConnell-Ginet, 1992) (русск.: *коммуникативная практика (коммуникативное сообщество)*) (пер. Е. Г.).

Данный термин возник в рамках теории социального научения в начале 1990 годов, а с 1992 года после выхода одноименной книги П. Экерт, Дж. МакКоннелл-Джине (1992) был успешно включен в научный оборот в лингвистике и теории коммуникации.

Этот подход сфокусирован на *совместной деятельности* (включая коммуникативную) членов некоторого сообщества или *практики*, которая показывает, что именно благодаря ей они относятся к этому сообществу. Эта практика или типическая деятельность включает многие поведенческие аспекты с учетом универсальных и специфических особенностей языковой структуры, дискурса и моделей взаимодействия. Очевидная привлекательность этой теории – в её рамках предлагается набор концепций, которые позволяют изучить особенности того, как член речевого сообщества взаимодействует и управляет речевым процессом в целом. В этой концепции основное внимание уделяется процессу получения коммуникативного опыта участниками коммуникативных взаимодействий и *тому*, как коммуниканты учатся вести себя в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией. Это знание о коммуникативных правилах поведения впоследствии получило определение *коммуникативной компетенции*.

В этой модели выделяется три базовых составляющих:

- модель предполагает *совместное и регулярное участие* в коммуникации;
- коммуникация рассматривается как *взаимно согласованное* конвенциональное действие;
- особое внимание уделяется *разделяемому* всеми *совместному коммуникативному опыту*, накопленному за определенное время функционирования коммуникативного сообщества (Holmes, Meyerhoff, 1999: 175; Holmes, Meyerhoff, 2003).

При этом под *совместной коммуникативной деятельностью* понимается некий процесс, включающий достаточно сложные отношения взаимной ответственности, которые становятся одной из составляющей этого речевого сообщества. Т.е. речевая практика сводится к набору микросоциальных коммуникативных ситуаций. Иными словами, очень важен учет конкретных групп взаимодействия, т.е. групп, которые могут быть объединены по различным основаниям. Это могут быть рабочие группы, спортивные команды, студенческие группы, семьи и т.д. Становится понятным, почему изучение взаимоотношений языка и гендера не может исчерпываться исследованием только лингвистических аспектов. Проявления социальных отношений людей почти всегда сопровождаются иными значимыми аспектами взаимодействия: мимикой, местом взаимодействия, стилем одежды и т.д. Здесь требуется анализ более широкого социального контекста, а не только отдельно взятой речевой практики. П. Экерт и С. МакКоннелл-Джине обратились к понятию *коммуникативной практики*, чтобы поддержать ту точку зрения (теоретическую позицию), которая соединяет гендер и язык с социальными процессами, реализуемыми в определенном локальном сообществе (Weatherall, 2002: 64). В рамках этой модели, разговорный стиль не просто выражает гендер коммуникантов при определенных коммуникативных условиях. Язык, используемый в любом взаимодействии, прежде всего, возникает из социальных практик того или иного сообщества (Brown, 2005).

Группа обучающихся по курсу студентов рассматривалась мною как

коммуникативное речевое сообщество в силу ряда условий:

- наличия общей (образовательной) деятельности в течение длительного периода времени (в нашем случае – 4 лет) в условиях одинаковой обстановки и равных условий обучения;
- наличия продолжительного совместного образовательного и коммуникативного опыта;
- поддержки коммуникативных отношений в офф- и онлайн в течение определенного периода времени;
- идентичных способов вовлечения в совместную деятельность и некоторых других условий.

К совместному накопленному коммуникативному опыту или репертуару в формулировке П. Экерт и С. МакКоннелл-Джине относят целый ряд взаимно обусловленных и «обговоренных» конвенций: например, особенность принятия решений при ведении деловых переговоров в специфических культурных сообществах или корпоративные приветствия в определенных бизнес - контекстах.

Так, в коммуникативный опыт (или репертуар) обычно входит:

- поддержание взаимных отношений – конфликтных или бесконфликтных;
- совместные способы вовлечения в общую деятельность;
- быстрый обмен информацией и распространение любых инноваций;
- отсутствие в неформальной обстановке этикетных правил и норм общения;
- любое коммуникативное действие воспринимается как естественное и само собой разумеющееся;
- быстрое рассмотрение проблемных ситуаций;
- глубокое знание фоновой информации;
- быстрое и адекватное делегирование коммуникативных полномочий и фоновых коммуникативных знаний;
- взаимно определяемые и выстраиваемые идентичности;
- способность адекватной оценки уместности определенных действий и коммуникативных событий;
- понимание подтекста и специфической невербальной коммуникации;
- наличие определенных коммуникативных стилей поведения при определенных обстоятельствах;
- совместно вырабатываемый дискурс, который отражает определенное видение мира [Там же: 176 (пер. Е. Г.)].

Использование групповой образовательной модели и её последующий анализ в рамках проводимого исследования, было также обусловлено рядом обстоятельств:

- в образовании в сфере менеджмента навыки работы в команде и групповые формы обучения являются приоритетными (или должны быть таковыми) в течение всего процесса подготовки специалиста;
- в постсоветской школе с её превалированием *лекторо-центричной* модели обучения групповые формы работы востребуются нечасто, что показывают лонгитюдные опросы, проводимые мною с 2001 года. Студенты практически не умеют или плохо умеют работать в команде, поэтому эта форма обучения является менее исследуемой в постсоветской педагогической практике;
- форма групповой работы является наиболее эффективной при использовании технологий второго веба (т. к. изначально уже концептуально заложена в эти веб-технологии), а также она считается наиболее соответствующей принципам гендерного паритета в образовании.

Необходимо заметить, что групповая образовательная модель была рассмотрена с позиции *концепции Паница*, в которой базовыми принципами её функционирования считается:

- делегирование полномочий между всеми членами обучающегося сообщества;
- взятие каждым из членов сообщества ответственности на себя при реализации проектов, распределении и решении задач и прочее;
- достижение консенсуса путем совместной выработки решений (Panitz, 1996: 7).

Студентам была поставлена задача - создать групповые проекты по базовым навыкам деловых коммуникаций с использованием платформ второго веба (блог,

википедия (*PBwiki*), онлайн презентация в *Google.doc*, создание видеоролика с использованием программы *VCASMO* с размещением на видеоканале *YouTube*, социальной сети *Ning*, и прочее) (темы проектов с указанием задействованных сервисов указаны в *Приложении N1*). Всего было реализовано семь проектов (по числу групп, зарегистрированных на курс «Основы деловых коммуникаций»). Вся координация проектов, опросы студентов, размещение электронных материалов по курсу осуществлялась в режиме онлайн через обучающую среду *Moodle* (<http://web2.kpi.kharkov.ua>).

Для оценки знания и отношения студентов к технологиям второго веба и групповой работе проводилось анонимное анкетирование в начале чтения курса и после окончания курса, а также сдачи проектных работ. Всё анкетирование проводилось на добровольных началах. При этом сдача проектов проходила публично с приглашением руководства университета и национального телевидения. В качестве поощрения за участие в проекте студенты получали запись передачи их выступления. Также в конце обучения проводилась анонимная оценка студентами качества преподавания курса, включая проектную работу. Оценка курса была обязательной для каждого студента, зарегистрированного на него. Оценка курса проводилась очно в присутствии преподавателя.

Полученные анкеты от студентов были обработаны с помощью программы *Excel*. Заполнение всех анкет (кроме оценочной формы) проходило через сеть Интернет. Все собранные данные были проанализированы по двум контрольным параметрам:

- время (период анкетирования (начало/окончание курса));
- гендер (мужской или женский).

Необходимо заметить, что на добровольной основе прошли анкетирование 40 из 50 студентов и 78 из 83 студенток. Как видно, в общем, девушки более охотно, чем юноши участвовали в опросной работе через Интернет.

Входной опрос состоял из трех анкет, которые касались как гендерных аспектов восприятия технологий и мотивации пользования Интернетом в целом, так и групповых форм работы, однако в этой статье я опишу только те моменты, которые непосредственно связаны с технологиями второго веба и отношением студентов к групповой работе.

Анализ и оценка результатов исследования

Для удобства описания анализа данных анкетирование, проведенное в начале чтения курса, обозначим как *входное*, а в конце – как *выходное*.

Итак, вначале я проведу анализ, связанный со знанием студентами технологий второго веба. Опрос показал, что собственно сам термин – *второй веб*, был знаком до обучения только трем студентам и семи студенткам. Однако собственно такие сервисы второго веба, как блоги, вики, социальные сети, видеоканал *YouTube* использовались студентами достаточно активно и до обучения по курсу «Основы деловых коммуникаций». При этом не менее популярны в студенческой среде и другие интернет-сервисы, которые не имеют непосредственного отношения ко второму вебу: службы мгновенных мессенджеров (*IM*), электронная почта и *Microsoft Office*. Одновременно о таких сервисах веб 2.0, как социальные закладки (*Del.icio.us*), фотообменники (*Flicker*) или онлайн-офис (*Google.doc*), средства снимка экрана (*Camtasia*, *Camstudio*) обучаемые не слышали вовсе. Мало осведомлены они и о *сервисе подкастинга* в Интернете. Опрос также показал, что юноши больше чем девушки хотели бы знать о сервисах и возможностях второго веба.

Отношение к технологиям веб 2.0 после прочтения курса² измерялось с помощью пятиразрядной шкалы *Лайкерта* (5 – крайне положительно; 4 – скорее положительно, чем отрицательно; 3 – никак или не знаю; 2 – скорее отрицательно чем положительно; и 1 – крайне отрицательно). Также студентам предлагалось оценить понятие «веб 2.0», с помощью модифицированной методики цепных ассоциаций, т.е. им давалась следующая инструкция: «Если бы вам пришлось

² Необходимо заметить, что в программе курса «Основы деловых коммуникаций» кроме групповой проектной работы предусматривается и чтение лекции по использованию второго веба в организационных коммуникациях.

определить термин «второй веб или веб 2.0», какими словами вы бы его определили (не больше пяти слов)» (см. подробнее о проведении ассоциативных опросов через Интернет Горошко, 2008б). Также по каждому из сервисов второго веба анкетированному нужно было «указать слово, наиболее четко характеризующее данный сервис» (фраза приведена из опросного бланка).

Результаты определений второго веба показали, что данное явление в студенческой среде воспринималось (после обучения с его использованием) крайне позитивно: не было зарегистрировано ни одной отрицательной реакции на веб 2.0. Так, второй веб был определен как «удобный, многофункциональный, прогрессивный, доступный, интерактивный, наглядный, с высокой отдачей, усовершенствованный, универсальный, быстрый, информационный». Это – «коммуникабельность, интерес, учеба» и «общение», а также веб 2.0 - это «интересно, познавательно, применимо и полезно в учебе» (мною приводятся ответы с частотой 2 и выше).

По приведенным реакциям видно, что в восприятии технологий второго веба явно преобладает прагматический аспект. Он выступает, прежде всего, как коммуникативный и информационный инструмент, а также как полезное средство обучения. В собранных ассоциациях практически не проступает релаксационных, развлекательных мотивов (была зафиксирована лишь одна реакция «развлечение» на второй веб) в отличие от восприятия Интернета в целом, где эти мотивы являются одними из преобладающих (Горошко, 2009).

Гендерных различий в восприятии второго веба практически зафиксировано не было: разве что в мужском поле реакций было встречено больше англоязычных терминов.

В отношении восприятия каждого из сервисов второго веба по отдельности, то здесь в целом студентки оценили эти сервисы более позитивно (женский рейтинг был равен 4.7, а мужской – 4.3). Самый высокий рейтинг получили текстовые средства сотрудничества (*Google.doc*), социальные сети и видеоканал *YouTube*. При определении сервисов второго веба как у девушек, так и у юношей на первое место вышел прагматический и функциональный мотивы. Так, социальные сети – это *общение и удобно*, вики – это *энциклопедия и информация*, блоги – это *общение, дневник и обсуждение*, *YouTube* – *практически, информативно, поучительно и находчиво*, а социальные закладки – *очень полезно*.

Гендерные различия были зафиксированы только в отношении к сервису *подкастинга*: студенты оценили подкасты положительно (4.3), в отличие от студенток, которые относятся к ним негативно (рейтинг 1.2).

В отношении к групповой работе в онлайн была получена такая картина: 90% опрошенных студентов до курса знали о форме групповой работы или участвовали в таковой, а почти половина из них имела опыт такой работы и с использованием ИКТ. Отношение к этой форме обучения по пятизначной шкале Лайкерта у юношей в среднем составило 4.4, а у девушек – 3.9. После обучения по курсу и участия в групповых проектах средний показатель у девушек увеличился и стал равен 4.4, а у юношей, наоборот, – 4.3, т.е. у девушек отношение стало более позитивным, а у юношей, наоборот, – негативным. Таким образом, налицо гендерные различия как в изначальном отношении к этому формату обучения, так и в динамике его изменения. При этом полученные данные, собранные на локальном контексте, противоречат аналогичным результатам, полученных в англоязычном онлайн-обучении, где фиксировалось изначально более позитивное отношение женщин именно к этой форме работы (Blum, 1999; Kuhlen, 2006). Здесь гипотетично можно предположить влияние и культурного фактора на форму обучения в онлайн.

Анкетированным студентам также в начале и по окончании обучения ставился вопрос о том, в какой группе они (женской, мужской, смешанной или не имеет значения) они хотели бы сотрудничать. Входное анкетирование показало, что как студентки, так и студенты предпочли, в основном, работать в женском окружении. Только три студента и десять студенток указали, что им безразлично в какой группе работать. Примечательно, что ни один из опрошенных не указал мужскую группу для работы над проектом. Полученный результат, естественно, носит предварительный характер и нуждается в дополнительной проверке. Единственно, о чем можно говорить, как мне кажется, это только о влиянии гендерного фактора, однако чем оно обусловлено говорить пока рано и здесь требуются дополнительные исследования.

Влияние гендерного фактора сильно отразилось на распределении и выполнении определенных ролей в групповой работе, практически подтвердив данные, полученные на материалах англоязычной групповой работы в оффлайне (Cohen & Mullender, 2003). Так, студентам ставился вопрос: «Укажите название Вашего проекта, и каково было Ваше участие в нем, оценив по шкале от 1 (не участвовал вообще) до 5 (координировал и возглавил проект): 1...2...3...4... 5». По женской аудитории был получен показатель 3.907, а по мужской – 3.875, т.е. здесь фактически различий не наблюдалось. Однако анализ ответов на вопрос об описании роли и что конкретно делалось опрашиваемым по проектной групповой работе, показал определенные гендерные особенности:

- Во-первых, девушки в проекте исполняли гораздо больше ролей, чем юноши. Именно девушки указывали, что у них была роль «многозадачника» (писали по-английски «multitasker»), очевидно зная этот термин из литературы по менеджменту или маркетингу);

- Во-вторых, они одновременно исполняли большее количество ролей, чем юноши;

- В-третьих, они чаще координировали и возглавляли работу над проектом (из семи представленных проектов в шести случаях основным координатором и руководителем была девушка);

- В-четвертых, только у девушек групповая работа способствовала развитию ими лидерских качеств.

Заслуживающие внимания данные были получены и по оценке юношами и девушками групповой формы обучения. Так, студентам в одной из анкет предлагалось указать положительные и отрицательные стороны групповой работы.

Среди положительных сторон этой работы юноши отметили следующее: «Больше идей, разделение заданий, быстрота выполнения сложных задач, возможность обсуждения, анализ ошибок, делегирование действий, быстрота выполнения рассмотрение проблемы с разных точек зрения сплоченность, коммуникативность (вероятно, имелось в виду коммуникабельность (прим. Е. Г.)), умение слушать, умение поддерживать, умение договариваться, быстрота действия, уверенность в каждом из членов своей группы, умение отбирать нужную информацию, сплоченность, развитие коммуникабельных способностей, выработка навыков работы с коллективом, быстрота, эффективность, коммуникация, решения принимаются большинством, пунктуальность, координация, ответственность, обмен мнениями».

Для девушек в групповой работе позитивно воспринимаются такие её характеристики, как: «проще достигать цели общими усилиями, каждый выполняет определенную работу, обмен идеями и информацией, совместное принятие решений, организованность, помощь друг другу, множество мнений, меньше ошибок при выполнении, делегирование полномочий, организация группы, выяснение мнений каждого студента, систематизация проекта, хороший руководитель учит работать в команде, развивает лидерские качества, уменьшение нагрузки, генерирование идей, разделение ответственности, продуктивность, качество, оригинальность, кол-во ошибок сводится к минимуму, общение, активность, познавательность, творчество, обратная связь, разнообразные умения, интерактивность, сбор коллективной работы, желание участвовать в команде, опыт работы в команде, групповая ответственность, умение слушать чужое мнение, сотрудничество рассмотрение большего количества информации, более сплоченный коллектив, сбор коллективной информации, больше идей, аккумуляция мысли, работа в команде, доброжелательные отношения, коммуникабельность общение, групповая работа объединяет и сближает коллектив общение, умение слушать и быть услышанным, умение уступить, отстаивать свое мнение, доказывать, существует множество альтернативных мнений, каждый привносит свои знания, умения в коллективную работу, коллектив в работе становится более сплоченным, люди сближаются, делая одну работу и работая над одним проектом работа проходит эффективно и качественно, все рассматривается, работа в команде является более эффективной, несет больше возможностей и версий, "одна голова хорошо, а две лучше", можно посоветоваться, кол-во ошибок и недочетов сводится к минимуму, наличие огромного и разнообразного количества информации, интересно, весело, коллективно, развивается умение общаться, уверенность, объединение общих усилий, работа в команде, разделение

обязанностей, нахождение компромиссов, объединение общих усилий, возможность "разбить" задание на части по исполнителям, новые креативные идеи, обсуждение помогает устранить ошибки, отсутствие вероятности необъективности, коммуникация, быстрота выполнения, эффективность возможность выбрать наиболее эффективное решение, разбить работу на части, высокая скорость выполнения сплоченность, интересно, участие принимает ни один человек, а все; возможность выбора лучшей идеи среди различных предложений всех участников, быстрота, полезность и шанс научиться слушать других сплоченность, быть дружными, умение работать в коллективе общение, обмен мнениями, ответственность, приобретение новых навыков, познание нового для себя сплоченность коллектива, учет мнения каждого участника проекта, большое количество интересных мнений, взаимодополнение по каждому из вопросов, больше предложений, мнений, возможность раскрыть задатки лидера, мозговой штурм, полезно, командная работа, интересно и весело, обмен информацией и опытом, синергия, обмен идеями, обмен навыками, свежий взгляд, совместная работа сплачивает коллектив, совместное обсуждение проблемы, больше альтернатив выбора, выработка коллективного решения, возможность равномерно распределить обязанности, способ проявить себя как лидера, возможность выбора (из множества идей - лучшие), работа распределяется на всех участников, метод "мозговой штурм", сплочение коллектива, быстрота, эффективность, сплоченность, общение, знания».

По приведенным характеристикам видно, что в целом как юноши, так и девушки оценили работу в группе позитивно. При этом мужские оценки этой работы более функциональны, т.е. больше акцентируется итог, результат, именно *то*, к чему приводит такая форма обучения. Женские реакции более разнообразны, в них проступает больше коллективная оценка, нежели индивидуальная (оценка результата с позиций всего коллектива группы, а не с точки зрения «Я в команде»).

Только девушки выделили важность выработки лидерских качеств при работе в команде.

Недостатками в групповой работе, по мнению юношей, являются такие её особенности: «Возможность нескоординированной работы, разногласия, отсутствие лидера, не вижу таких недостатков, ответственность распределяется на всех (нет одного, который будет отвечать за выполнение какой-то работы, не все идеи воплощаются в жизнь, не всегда есть место для собраний, нет определенного места для сбора группы и для работы, не все участвуют в работе, сложность в распределении информации между участниками, несоответствие личного графика, различие в мнениях, повышенная ответственность за других, сложность управления участниками группы, несогласованность, отсутствие явного лидера».

Девушки к недостаткам групповой работы отнесли: «разногласия в коллективе (могут быть), не совпадение по времени, не все принимают участие, сложно мотивировать других, не всегда удается найти компромисс, некоторая информация дублируется, более активные члены группы могут подавить мнение более слабых, можно потерять индивидуальность, пассивность коллег, не всегда можно донести свою идею, иногда невозможно договориться: все выдвигают свои идеи и не можем решить какая лучше, очень много возникает идей, но когда много людей сложно выбрать определенные, каждый хочет свою осуществить, в группах часто одни делают все, а другие отсиживаются, сложно прийти к одному мнению, не всегда учитывают твоё мнение, недопонимание некоторых участников проекта, расхождение мнений, сложно определить лидера, не вся информация понятна, недружность, споры, разногласия во мнениях, "плюсность" мнений, нежелание отдельных членов группы выполнять порученные им задания, высокая ответственность руководителя группы, несоответствие личного графика, разные мнения, не всех возможно включить в работу, разногласия во взглядах приводят к конфликтам, неравномерное распределение обязанностей, не вся группа участвовала в разработке проекта, не у всех хороший уровень знаний английского языка, не все работают, одни могут работать, а другие наблюдают, суета, споры, разногласия, сложно собрать всю группу для работы в одном месте, непонимание мнение, мысли по построению работы разбегаются и нужно прийти к одному решению, расхождение мнений в работе, не всегда получается прийти к компромиссу; групповая работа может производиться эффективнее, если есть место для её проведения (но место иногда трудно найти); в группе могут присутствовать участники, не "болеющие" за

результат, много интересных мнений и трудно выбрать одно правильное; разные характеры и не понимание; трудно найти место и время, которое подходило бы всем, чтобы обсудить проект, тяжело найти компромисс, не всегда есть место для собраний, некоторые участники уклоняются от работы, т.к. не несут личной ответственности за результат, неорганизованность, не умение прислушаться ко всем мнениям, каждый имеет свое мнение, неорганизованность в коллективе, личные взаимоотношения, различие во мнениях, неорганизованность команды, личная неприязнь, расхождение во мнениях, несоответствие формального и неформального лидера, несогласованность действий, разногласия, неправильное распределение обязанностей, разное понимание вопроса и путей решения, нет четкого распределения работы и лидера, расхождение во мнениях, не все воспринимают работу в группе, т.е. одни не делают ничего, другие - все; несоответствие мнений и нежелание найти компромисс, разногласия, неорганизованность группы, нет явного лидера, безответственность студентов, нет интереса работы в команде, расхождение во мнениях, недопонимание друг друга, разногласия в группах, неорганизованность не всегда возможен компромисс, могут не сходиться идеи, и возможны конфликты, можно потерять индивидуальность».

По приведенным женским оценкам и определениям становится понятно, что для девушек групповая работа мыслится как более конфликтная как на личностном, так и межличностном (групповом) уровнях, в отличие от юношей, которые в такой работе, во-первых, видят гораздо меньше недостатков и они более стереотипны. Девушки также групповую работу воспринимают эмоциональнее, что отражается в таких характеристиках, как: «...в группе могут присутствовать участники, не "болеющие" за результат, тяжело найти компромисс, мысли по построению работы разбегаются, "плюсность" мнений, суета, споры, разногласия».

Необходимо заметить, что такое различие по стереотипности реакций между мужскими и женскими оценками (как положительными, так и отрицательными) явно свидетельствует о том, что на эмоциональном уровне групповая работа женщин «затрагивает» больше. Женские оценки также более *нюансировочны*, более диверсифицированы, в них также больше подчеркивается лидерские аспекты групповой работы, что в целом может свидетельствовать, что групповая работа воспринимается женщинами более на личностном уровне, что, может каким-либо образом сказываться на эффективности группового обучения и особенностях и способах его применения в дальнейшем.

Данные анонимного анкетирования студентов по поводу оценки курса показали, что как юноши, так и девушки в целом были удовлетворены и обучением по курсу, и своим участием в проектной групповой работе (средний показатель по мужской аудитории равен 4.41, а по женской 4.45 согласно используемой нами пятиразрядной шкалы Лайкерта).

Заключение

Проведенное исследование показало несколько тенденций, по которым образование 2.0 может быть полезно в высшей школе:

Во-первых, формат образования 2.0 может эффективно использоваться для преподавания тех дисциплин и специальностей, овладение которыми требует развития навыков эффективной работы в команде, а также выработке тех навыков, которые предусматривает концептуальная схема веб 2.0 – высокой интерактивности, создания общего продукта, коллективного сотворчества и прочее. Сюда можно отнести многие дисциплины коммуникативного цикла и обучения языкам (включая иностранные);

Во-вторых, гендерных различий в восприятии второго веба нами зафиксировано практически не было, за исключением одного сервиса, который юноши оценили более позитивно, что показывает, что технологии веб 2.0 являются гендерно-нейтральными и с успехом могут использоваться в любой гендерно-чувствительной аудитории;

В-третьих, в отношении к групповой работе в онлайн были установлены гендерные особенности как в изначальном отношении к этому формату обучения, так и в динамике его изменения. При этом полученные данные, собранные на локальном

контексте, противоречат аналогичным результатам, полученным в англоязычном онлайн-обучении, что косвенно может свидетельствовать о влиянии культурного фактора на формат групповой работы в Интернете и его взаимосвязь с гендером обучаемых. В целом, к групповой работе в онлайн-женщины относятся более позитивно. Только у девушек групповая работа способствует выработке и развитию лидерских качеств, что крайне важно в любом обучении;

В-четвертых, влияние гендерного фактора сильно сказывается и на распределении и выполнении определенных ролей в групповой онлайн-работе, а также на эмоциональном уровне групповая работа женщин затрагивает больше и в целом групповая работа воспринимается женщинами более на личностном уровне, что может каким-либо образом сказываться на эффективности обучения и использоваться при разработке, например, тренинговых менеджерских программ.

В-пятых, было установлено, что некоторые гендерные особенности в групповой работе (так более гибкая поло-ролевая система и более быстрая динамика смены ролей, переключения с одной роли на другую), регистрируемые в женском групповом сотрудничестве в оффлайне, переносятся и в онлайн-сотрудничество.

В-шестых, групповая работа также способствует развитию лидерских качеств именно у женщин, что должно учитываться при разработке гендерно-сенситивных программ в образовании. Очевидно, что форматы группового обучения должны внедряться более эффективно как на уровне преподавания отдельных дисциплин, так и всей университетской программы подготовки бакалавров и магистров, чтобы сделать высшее образование более «развернутым», индивидуальным и чувствительным к гендерным проблемам в условиях информационно-коммуникативного общества.

Гипотетично можно предположить влияние культурного фактора на форму обучения в онлайн, однако для проверки данного предположения требуется проведение дополнительных исследований.

Следует также учитывать, что процессы, происходящие в интернет-пространстве, имеют и «гендерную составляющую», влияние которой двояко. С одной стороны, гендер влияет на социальные процессы (включая образование), реализуемые в Сети, видоизменяя их характер, а с другой, усиливающаяся интернетизация и информатизация общества влияет и на сам социальный конструкт – гендер, преобразуя в нем определенным образом структуру гендерных отношений. Также следует осознавать, что гендер, будучи структурирующей категорией социума, воздействует практически на всё, что делают люди, включая и образование 2.0. Это означает, что столько, сколько гендер будет иметь какое-либо социальное значение, он будет влиять и на Интернет, а это требует постоянного изучения – во всяком случае, мне видится именно такая перспектива.

Литература

[**Андреев и др., 2008**] Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. Практика электронного обучения с использованием *Moodle*. - Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. - 146с.

[**Гендерная экспертиза учебников для высшей школы, 2005**] Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / под. ред. О. А. Ворониной. – М.: Издательство: ООО "Солтекс", 2005. - 260с.

[**Горошко Е. И., 2009**] Горошко Е. И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении. Монография. - Харьков: «ФЛП Либуркина Л. М.», 2009. – 816с.

[**Горошко Е. И., 2008а**] Горошко Е. И. Гендерные аспекты коммуникаций на примере образовательных практик Интернета // *Educational Technology & Society*. – vol.11 - N2. – 2008. – С. 388-411.

[**Горошко Е. И., 2008б**] Горошко Е. И. Психолингвистика интернет-коммуникаций // *Вопросы психолингвистики*. – М.: ИЯ РАН, 2008. – Вып.7. – С.3-14.

[**Митрофанова А. А., 2005**] Митрофанова А. А. Гендерный подход в педагогике. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – С.182-194.

- [**Семиколонова Е. И., Шилина А. Г., 2005**] Семиколонова Е. И., Шилина А. Г. Гендерное образование в средней школе: декларирование или внедрение? // Проблемы преподавания русского языка в Российской Федерации и зарубежных странах. Материалы международной конференции. – М.: РУДН, 2005. – Т.1. – С.193–196.
- [**Штылева Л. В., 2008**] Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: ПЕРСЭ, 2008. – 316с.
- [**Юдіна С. П., 2003**] Юдіна С. П. Гендер у вищій освіті: тенденції та проблеми // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції (м. Київ, 11–13 грудня 2003р.) / Науково–методичний центр вищої освіти ; Державний комітет України у справах сім'ї та молоді; Національний технічний ун-т України "Київський політехнічний ін-т" ; Канадсько–український гендерний фонд ; Міжнародний фонд "Відродження" / К. М. Левківський (відп.ред.), С. П. Юдіна (упоряд.). — К. : Поліграф. центр "Фоліант", 2003. – С.167–170.
- [**Ahuja, M., 2006**] Ahuja M., Ogan C., Herring S. C., and Robinson J. C. Gender and career choice determinants in information systems professionals: A comparison with computer science // F. Niederman and T. Farrat (Eds.), IT Workers: Human Capital Issues in a Knowledge-Based Environment. - Greenwich, CT: Information Age Publishing., 2006. – P. 279-304. Available at: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/ahuja.2006.pdf>.
- [**Bender T., 2003**] Bender T. Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment. - Sterling, VA: Stylus, 2003. - 206p.
- [**Blum K. D., 1999**] Blum K. D. Gender Differences in Asynchronous Learning in Higher Education: Learning Styles, Participation Barriers and Communication Patterns // Journal of Asynchronous Learning Networks. - 1999. – Vol.3. - N1. – P.46-66.
- [**Brown R., 2005**] Brown R. Pragmatic Suggestions for Growing On-line Communities of Practice. - 2005. - Available at: <http://www.associatedcolleges-tc.org/cotf/COTFXI/materials/Pragmatic-handout.pdf>.
- [**Calvert S. L., 2005**] Calvert S. L., Rideout V. J., Woolard J. L., Barr R. F., Strouse G. A. Age, ethnicity and socioeconomic patterns in early computer use // American Behavioral Scientist. – 2005. - Vol.48. - N5. - P.590-608.
- [**Cohen M., Mullender A., 2003**] Cohen M., Mullender A. (Eds.) Gender and Groupwork. – UK, London: Routledge, 2003. – 212p.
- [**Collaborative Learning Project, w.d.**] Collaborative Learning Project (w.d.). Available at: <http://www.collaborativelearning.org/>.
- [**Davidson-Shivers G. V., Ellis H. H., Amarasing K., 2005**] Davidson-Shivers G. V., Ellis H. H.; Amarasing K. How do female students perform in online debates and discussion? // E-Learn 05 Vancouver 2005 [proceedings on CD].
- [**Derichs-Kunstmann K., Auszra S., 2001**] Derichs-Kunstmann K., Auszra S. Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. - 1999. - Available at: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/Gender.pdf>.
- [**Dickhäuser O., 2001**] Dickhäuser O. Computernutzung und Geschlecht. – Münster-Berlin: Waxmann, 2001. - 166s.
- [**Ditto R., 2004**] Ditto R. *Teaching and Learning through Online Collaboration*. - 2004. - Available at: <http://campustechnology.com/Articles/2004/04/Teaching-and-Learning-Through-Online-Collaboration.aspx>.
- [**Eckert P., McConnel-Ginet S., 1998**] Eckert P., McConnel-Ginet S. Communities of Practice: Where language, gender and power all live // Language and Society (Reader). – UK, 1998. Firstly published in 1992. – P.484-494.
- [**Ella S. R., et al., 2007**] Ella S. R., Mebane M., Solimeno A., Tomai M. Gender differences in online collaborative learning groups promoting affective education and social capital. - 2007. - Available at: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v11nspe/v11nspea03.pdf>.
- [**Ferris S. P., 1996**] Ferris S. P. Women Online: Cultural and Relational Aspects of Women's Communication in Online Discussion Groups // Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century. - 1996. - Vol.4. - N3-4. – P.29-40.
- [**Gender and education: the evidence on pupils in England, 2007**] Gender and education: the evidence on pupils in England. – 2007. - Available at: <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u015238/index.shtml>.

- [**Goroshko O. Ig., 2008**] Goroshko O. Ig. Gender equity through gender teaching online // Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education. - 2008. - Barcelona GUNI. - Vol. 3. - Higher education and gender equity. - 41p.
- [**Grima G., w.d.**] Grima G. Influences of Group Gender Composition on Group Work: A New Zealand Perspective. - w.d. -. Available at: <http://www.aare.edu.au/99pap/gri99631.htm>.
- [**Herring S. C., 2008**] Herring S. C., and Marken J. Implications of gender consciousness for students in information technology // Women's Studies. - 2008. - Vol.37. - N3. - P.229-256. - Available at: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/ws.pdf>.
- [**Herring S. C., 2006**] Herring S. C., Ogan C., Ahuja M., and Robinson J. C. Gender and the culture of computing in applied IT education // E. Trauth (Ed.), Encyclopedia of Gender and Information Technology. Hershey, PA: Information Science Publishing, 2006. - Available at: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/gite.pdf>.
- [**Holmes J., Meyerhoff M., 2003**] Holmes J., Meyerhoff M. The Handbook of Language and Gender / J. Holmes, M. Meyerhoff. (eds.) - Oxford: Blackwell, 2003. - 398p.
- [**Holmes J., Meyerhoff M., 1999**] Holmes J., Meyerhoff M. The Community of Practice: Theories and Methodologies in Language and Gender Research // Language in Society. - 1999. - Vol.28. - P.186-189.
- [**Hsu T., & Wang H. F., 2003a**] Hsu T., & Wang H. F. Effects of Gender, GPA, Computer Self-Efficacy, and learning Motivation on the Collaborative E-Learning Participation // Proceedings of the 2003 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education. - Phenoix, Arizona, 2003a. - P.241-248.
- [**Hsu T., & Wang H. F., 2003b**] Hsu T., & Wang H. F. Gender Effects on Collaborative learning Behavior in CSCL // Proceedings of the 2003 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education, Phenoix, Arizona, 2003b. - P.1919-1926.
- [**King L. J., 2000**] King L. J. Gender Issues in Online Communities // Computer Professionals for Social Responsibility. - 2000. - Vol.18. - N1. - Available at: <http://www.cpsr.org/publications/newsletters/issues/2000/Winter2000/king.html>.
- [**Kramarae C., 1998**] Kramarae C. Feminist Fictions of Future Technology // Jones S. G. (ed.) Cybersociety 2.0 Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. - USA, New-York-London: Sage, 1998. - P.100-128.
- [**Kuhlen R., 2006**] Kuhlen R. Collaborative e-learning - an opportunity to identify and to overcome gender barriers. - 2006. - Available at: <http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/People/RK/MATERIALIEN/Vortraege06-Web/RK-elearning-gender060106-WordV.pdf>.
- [**Li N., Kirkup G., 2007**] Li N., Kirkup G. Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK // **Computers & Education.** - Vol. 48. - N2. - 2007. - P. 301-317.
- [**Marks R. B., Sibley S. D., 2006**] Marks R. B., Sibley S. D. Distance Education And Learning Styles: Some Interesting Results // Journal of College Teaching & Learning. - 2006. - Vol.3. - N.3 - P.69-80.
- [**McNeese M. N., 2005**] McNeese M. N. Factors which predict computer usage for schoolwork by American high school sophomores // E-Learn05 Vancouver 2005 [proceedings on CD].
- [**Meßmer R., Schmitz S., 2004**] Meßmer R., Schmitz S. Gender demands on e-learning // Human Perspectives in the Internet Society. Edited By: K. MORGAN, University of Bergen, Norway, C. A. BREBBIA, Wessex Institute of Technology, UK, J. SANCHEZ, Univeristy of Cadiz, Spain and A. VOISKOUNSKY, Moscow State University, Russia. - WITT Press, Southampton, Boston, 2004. - P.245-255.
- [**Metz-Göckel S., Roloff Ch., 1995**] Metz-Göckel S., Roloff Ch. Ungeschadet des Geschlechts... Das Potentiale-Konzept und Debatten der Frauenforschung // Wetterer, Angelika [Hrsg.]: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M. - New York, 1995. - S.263-286.
- [**Monteith K., 2002**] Monteith K. Gendered Learning and Learning About Gender Online. A Content Analysis of Online Discussion. - 2002. - 75p. - Available at: <http://www.odeluce.stir.ac.uk/docs/Gendered%20Learning.pdf>.
- [**Ogan C., et al., 2006**] Ogan C., Robinson J. C., Ahuja M., Herring S. C. Gender differences among students in computer science and applied information technology // W. Aspray and J. McGrath Cohoon (Eds.), Women and Information Technology: Research on

- the Reasons for Under-Representation. - Cambridge: MIT Press, 2006. – P.279-300. - Available at: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/ogan.2006.pdf>.
- [Ogan C., et al., 2005]** Ogan C., Herring S. C., Ahuja M., Robinson J. C. The more things change, the more they stay the same: Gender differences in attitudes and experiences related to computing. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association. - New York, NY, 2005. - Available at: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/ica.pdf>.
- [Oxford R., 1994]** Oxford R. La différence continue: gender differences in second/foreign language learning styles and strategies // Sunderland, J. (Ed.). *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. - Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1994. – P.140-147.
- [Panitz T., 1996]** Panitz T. Collaborative learning: Some points for discussion // *DeLiberations on teaching and learning in higher education: A magazine for academics, librarians and educational developers*. - 1996. - Available at: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz.html>.
- [Passig D., 2001]** Passig D. The interaction between gender, age, and multimedia interface design // *Education and Information Technologies*. - 2001. – Vol.6. - N4. - P.241-250.
- [Reed B. G., Garvin Ch., 1983]** Reed B. G., Garvin Ch. (ed.) *Groupwork with Women/Groupwork with Men: An Overview of Gender Issues*. in *Social Groupwork Practice*. – London: Haworth Press, 1983. - 195p.
- [Safran C. et al., 2007]** Safran C., Gütl C., Helic D. The Impact of Web 2.0 on Learning at a Technical University - A usage survey // T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.) *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. – Chesapeake, VA: ACE, 2007. – P.436-443.
- [Sharples M., et al., 2005]** Sharples, M., Taylor J., and Vavoula G. Towards a Theory of Mobile Learning. *Proceedings of mLarn 2005 Conference*. - Cape Town, 2005. – P.25-28.
- [Solvberg A. M., 2002]** Solvberg A. M. Gender differences in computer-related control beliefs and home computer use // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2002. – Vol.46. - N4. - P.409-426.
- [Statham et al, 1991]** Statham A., Richardson L., Cook J. *Gender and University Teaching: A Negotiated Difference*. - New York: State University of New York Press, 1991 – 202p.
- [Risman B. J., 2004]** Risman B. J. Gender as a Social Structure. *Theory Wrestling with Activism // Gender and Society*. – 2004. - Vol.18. – N4. – P.429 -450.
- [Weatherall A., 2002]** Weatherall A. *Gender, Language and Discourse*. – UK, London: Routledge, 2002. – 177p.
- [Winegar R., 2002]** Winegar R. *Genderized Language in Computer-Mediated Communication: A Content Analysis of Online Discourse*. PhD Thesis. Union Institute and University. – 2002. – 115p.
- [Wu Y. T., Chin-Chung Ts, 2005]** Wu Y. T., Chin-Chung Ts. Developing the information commitment survey for assessing college and graduate students' evaluative standards for Web information and their searching strategies in Web-based learning environments // *E-Learn05 Vancouver 2005 [proceedings on CD]*.