

УДК 37.013.46

ДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН: ЧТО ОБЩЕГО И ЧТО ОСОБЕННОГО?

Одна из ключевых характеристик современного мира — это высокая изменчивость. Ускоряющиеся изменения не могут не отражаться на системе образования, требуя от нее постоянного самосовершенствования, включая разработку новых решений, предложений и подходов. Вследствие этого в последние годы в зарубежной образовательной науке происходит переоценка важности такого подхода, как педагогический дизайн. Анализ отечественных исследований показывает, что в России большее внимание уделяется такой ветви педагогической науки, изучающей различные проблемы обучения, как дидактика. Изучение традиций дидактики и педагогического дизайна показало, что между ними много общего. Принимая данный факт во внимание, было бы интересно понять, в чем сходство между двумя подходами и в чем заключаются различия. В статье предпринята попытка сравнения методом контент-анализа дидактики и педагогического дизайна по следующим основаниям: предмет (направленность), ключевые вопросы, на которые они отвечают, и их функции. Кратко показана история развития двух направлений, представлены характеристики, которые определяют их общее и особенное. В заключение делается вывод, что дидактика и педагогический дизайн по сути отвечают на одни и те же вопросы о целях, содержании, методах, формах организации, средствах и способах оценивания результатов обучения. Их ключевым различием является то,

Как цитировать статью: Чернобай Е. В., Корешникова Ю. Н. Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №5 (78). С. 177–190. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-177-190



Е. В. Чернобай

Доктор педагогических наук, профессор, профессор Института образования НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: echernobaj@hse.ru

Elena Chernobay
PhD (Education), Professor,
Professor at the Institute of
Education, HSE University,
Moscow, Russia



Ю. Н. Корешникова

Ю. Н. Корешникова
Младший научный сотрудник
Института образования
НИУ «Высшая школа
экономики», г. Москва
E-mail: koreshnikova@hse.ru

Yulia Koreshnikova
Junior Research Fellow,
Institute of Education, HSE
University, Moscow, Russia

что педагогический дизайн в большей степени практико-ориентирован и связан с разработкой и изучением новых инструментов и технологий, в первую очередь цифровых, с опорой на теории обучения.

Ключевые слова: образование, дидактика, педагогический дизайн, модели обучения, теория обучения, проблемы обучения.

Введение

Система образования и процесс обучения корректируются на каждом этапе развития общества. На текущем этапе изменения вызваны, с одной стороны, сменой в системе ожидаемых образовательных результатов обучающихся, формирование и развитие которых требует новых методических средств и решений, с другой — интенсивной цифровизацией образования и экономики и интеграцией новых образовательных технологий в учебный процесс. Это в свою очередь способствует переосмыслению существующих решений с целью их доработки или разработки новых предложений и подходов. Одним из таких подходов выступает педагогический дизайн — термин, часто употребляемый в современном научном и профессиональном дискурсе.

Наиболее актуальная попытка обобщения результатов исследования в области педагогического дизайна была предпринята в 2019 Р. Бодили (Bodily R.), Х. Лири (Leary H.), Р. Вест (West R.) [13]. Авторы этой работы проанализировали 41 969 статей, опубликованных с 2007 года, и показали, что педагогический дизайн — подлинно международная область исследований, однако отмечается малое количество связей между исследованиями внутри этой области. В пятерке лидеров по количеству публикаций входят США, Тайвань, Великобритания, Австралия и Турция. В качестве наиболее популярных моделей в зарубежных исследованиях педагогического дизайна выделяются ADDIE, ARCS, Gagne & Briggs, 4C / ID и Dick & Carey [20].

В России весьма ограниченное количество исследований в области педагогического дизайна. Если зарубежные авторы делают акцент на разработке моделей педагогического дизайна, то российские авторы в основном изучают вопросы на уровне создания определения, изучения целей, принципов, этапов педагогического дизайна и анализа зарубежных моделей [например, 12; 1; 8]. В частности, в России наблюдается существенный дефицит исследований, доказывающих эффективность применяемых технологий педагогического дизайна.

В российской науке и практике развивается дидактика, отрасль педагогической науки, изучающая обучение вместе с передаваемым посредством него содержанием образования [9]. Одной из ключевых задач дидактики является изучение теоретических основ учебного процесса с целью совершенствования педагогической практики. Учитывая близость между понятиями педагогического дизайна и дидактики, становится интересно понять, в чем же сходство между этими двумя направлениями и в чем заключаются различия. Ответу на этот вопрос и посвящена данная статья.

История развития дидактики и педагогического дизайна

Понятие «дидактика» в понимании, близком к нашему, впервые использовал Вольфганг Ратке, немецкий педагог и языковед XVI–XVII веков. После того как его использовал Ян Амос Коменский в своем произведении мировой педагогической литературы «Великая дидактика», термин получил широкое распространение [3]. Следует отметить, что термин появился в педагогической литературе в ту пору технологического уклада, когда расширение торговли и промышленности потребовало создания необходимого количества школ. Учителей, работающих в этих школах, нужно было подготовить к реализации профессиональной деятельности, наделив их определенными умениями. В этой связи возникла необходимость в научном обосновании такой деятельности.

Один из основоположников отечественной педагогической психологии П. Ф. Каптерев в историческом очерке развития дидактики, где рассматривается путь ее зарождения и развития на примере анализа работ В. Ратке, Я. А. Коменского, Г. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега, так описывает рождение дидактики: «Дидактические вопросы об общих началах преподавания могли быть поставлены лишь при благоприятных к тому условиях, которые заключаются в реформационных педагогических стремлениях того или иного времени. Пока разговор не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь да гладь да божья благодать, все идет благополучно, все довольны существующими порядками и их результатами, а потому и возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматрива-

ются существующие методы преподавания, и вот в такое-то тревожное реформационное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного легкого и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему» [2]. Можно сказать, что ситуация, описанная П. Ф. Каптеревым, довольно сильно напоминает время последних десятилетий в российском образовании. Только дидактика не всегда дает ответ в виде инструментальных решений, которые оперативно позволяют изменить ситуацию. Интерес к дидактике, разделу педагогической науки, исследующему закономерности обучения, казалось бы, должен возрасти, поскольку непрерывное образование, каждодневное изучение чего-то превращаются в одну из ведущих деятельностей современного человека. Вместе с тем, по оценкам экспертов, мы наблюдаем известное угасание интереса к традиционным дидактическим проблемам и понятиям, хотя, казалось бы, самое время наполнить их новым содержанием. И уже нередко звучит вопрос о нужности самой дидактики, о необходимости замены ее более современными научными дисциплинами [7].

В последнее время в российском образовательном пространстве все чаще можно слышать о таком подходе, как педагогический дизайн. Широко он используется в практике дополнительного профессионального образования, корпоративного обучения, Edtech-компаниях и частных образовательных организациях. Однако в настоящее время уже и от государства формируется заказ на подготовку специалистов в области педагогического дизайна, в ответ на который в системе высшего образования появляются новые специальности, такие как дизайнер образовательных сред (специалист по проектированию, дизайну, созданию, внедрению и адаптивному изменению образовательных сред), педагогический дизайнер (специалист по работе с моделями педагогического дизайна и проектированию учебных активностей обучающихся в цифровой образовательной среде и стимулирования познавательной активности школьников), образовательный дата-инженер (специалист по сбору, анализу и интерпретации данных в процессе обучения) и др.

Педагогический дизайн довольно молод по сравнению с дидактикой. Он возник в тот сложный период времени, когда нужно было обучить большое количество людей выполнению довольно сложных технических задач. Это был период Второй мировой войны, в это время в США была поставлена задача разработки методик военной подготовки. Для

решения этой задачи в работу были активно вовлечены психологи и ученые (Robert Gagné, Leslie Briggs, John Flanagan и др.), в основу их разработок была положена теория оперантного обусловливания Б. Ф. Скиннера. Полученные результаты оказали большое влияние на развитие новой области теории и практики преподавания [10].

Считается, что первыми термин «педагогический дизайн» использовали Роберт Милс Ганье (Principles of Instructional Design) и Роберт Глейзер (Psychology and Instructional Technology) в начале 1960-х годов [10; 15]. Роберт Райзер (Robert A. Reiser) в качестве ключевых вех в развитии педагогического дизайна выделяет следующие [27]:

- в начале 1960-х Роберт Мэйджер (Robert Mager), осознавая необходимость обучать педагогов искусству постановки целей, издал книгу *Preparing Objectives for Programmed Instruction* [21];
- разработка системы критериально-ориентированного оценивания, которая противопоставлялась нормативно-ориентированному оцениванию. Роберт Глейзер (Robert Glaser) был первым, кто ввел этот термин [19];
- в 1965 году Роберт Ганье (Robert Gagné) в своей книге *The Conditions of Learning* описал пять типов результатов обучения — вербальная информация, интеллектуальные способности, психомоторные навыки, отношения и когнитивные стратегии. Для развития каждого типа результатов требуется особый набор условий обучения. Роберт Ганье (Robert Gagné) также предоставил подробные описания этих условий [18];
- в 1967 году Майкл Скривен (Michael Scriven) ввел понятие формирующего оценивания — оценивания в процессе обучения. Майкл Скривен (Michael Scriven) указал, что этот процесс позволит преподавателям оценить динамику и направление формирования образовательных результатов в процессе обучения и при необходимости пересмотреть способы обучения до проведения итогового оценивания [29].

В течение 1960-х годов перечисленные концепции были объединены вместе, чтобы сформировать модели, которые заложили основу педагогического дизайна. Среди первых ученых, представивших такие модели, можно назвать Р. Ганье [17], Р. Глейзера [19] и Л. Сильверна [30]. Для описания создаваемых моделей использовались такие термины, как учебный дизайн (instructional design), разработка системы (system

development), систематическая инструкция (systematic instruction) и учебная система (instructional system). Спустя шестьдесят лет эти компоненты, выделенные в 60-х годах XX века, остаются актуальными и в современных моделях педагогического дизайна.

Говоря о дидактике, надо сказать, что на ее развитие сильное влияние оказали работы Иоганна Фридриха Гербарта и его учеников. Согласно их традиции, учитель ответственен за развитие внутренней ценности предмета в школьном образовании [33]. Педагогическая работа (в данном случае это означает планирование, проведение уроков и оценка) завязана на теории педагогического действия: вопрос медиации между теорией и практикой. Дидактика фокусируется не на ожиданиях от школьной системы, а на ожиданиях, связанных с задачами учителя, работающего в рамках как ценностей, представленных концептом Bildung, так и в границах предписанной государством образовательной программы [34]. Этот подход контрастирует с подходом к проектированию образовательной программы, истоки которого можно найти в англо-американских образовательных системах, особенно на него повлияли работы психолога Ральфа Тайлера по проектированию образовательного процесса, определяющие роль учителей и обучения совсем иначе [33]. В 1950–60-е годы его подход получил название «продуктивного подхода». Перед началом работы учитель должен озадачиться следующими вопросами: «какие образовательные цели должны быть достигнуты? какие знания необходимы для достижения этих целей? как должен быть организован учебный процесс? как оценивать эффективность процесса обучения?» [32]. По сути, то, о чем писал Тайлер, отражало сущность педагогического дизайна.

Научное поле дидактики и педагогического дизайна

Предмет дидактики рассматривает обучение в перекрестье двух характерных для этого явления отношений: «учитель — ученик» и «содержание — метод». Иными словами, речь идет о соотношении обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности ученика, о взаимосвязи содержательной и процессуально-методической сторон обучения. В перекрестье этих отношений и возникают интересующие дидактику проблемы [7]. В классической дидактике разработана базовая модель процесса обучения. Она включает в себя цель, содержание образования, средства его реализации, методы и технологии обучения,

формы обучения, результат. Ключевым в базовой модели является взаимодействие учителя и ученика через содержание образования. В классической дидактике показано, что учитель, излагая фрагмент содержания образования, добивается его усвоения учеником, т.е. через содержание воздействует на ученика, а ученик средствами обратной связи сообщает о степени усвоения учебного материала учителю [5].

Дидактика изучает сущее, реализуя научно-теоретическую функцию (описывает, объясняет, прогнозирует), выявляет дидактические закономерности, на основе которых формулирует должное — указывает, как должен быть построен процесс обучения в целом или отдельные его элементы (содержание образования, формирование понятий, формирование умений и навыков и т.д.), определяет норму по отношению к процессу обучения. Нормативная деятельность исследователя в дидактике и есть реализация конструктивно-технической функции. Когда ученый-педагог переходит к конструированию учебного процесса, он тем самым участвует в реализации конструктивно-технической функции дидактики [6]. Следует отметить, что обе функции неразрывно связаны между собой.

Следует признаться, что дидактика далеко не всегда поспевает за практикой. Стремительность изменений в системе образования не предоставляет возможности долго и глубоко вникать в разные аспекты и сюжеты дидактики. Педагогический дизайн, в свою очередь, позволяет принимать решения довольно быстро, использовать модели, которые способствуют операционализации деятельности по проектированию образовательного процесса. Предметом педагогического дизайна является целенаправленный процесс исследования проблем обучения, проектирование способов решения этих проблем и реализация данных решений. Решения могут включать в себя выбор наиболее эффективных учебных стратегий, ориентированных на достижение образовательных результатов обучающихся, и условий, при которых они могут быть достигнуты.

В зарубежной теории и практике каноническим определением педагогического дизайна можно назвать определение, данное М. Дэвидом Мерриллом (M. David Merrill), Л. Дрейком (L. Drake), М. Лейси (M. Lacy) и Дж. Праттом (J. Pratt): «Педагогический дизайн — это научная дисциплина, которая занимается разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной

педагогической практики» [25].

В российской педагогике термин «педагогический дизайн» был предложен в 2000-х годах разработчиками проекта «Информатизация системы образования» как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, построения эффективного образовательного процесса [4].

Контент-анализ существующих определений педагогического дизайна показывает, что, несмотря на обилие определений, разброс значений в них невысок. Подавляющее большинство авторов сходятся во мнении, что предметом педагогического дизайна является система процедур, системный вид обучения, систематическое использование знаний об учении и обучении, целостный процесс [26; 16; 12; 11; 22; 14]. Этот процесс основан на результатах анализа потребностей аудитории, целей обучения, существующих проблем [26; 14; 22] и включает в себя разработку дидактических средств, способов доставки материалов учащимся, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т.д. [26; 16; 12; 11; 14; 28; 22; 1] Образовательный процесс должен быть доступным и понятным учащимся, направлен на удовлетворение их потребностей [26; 4; 14; 28; 22; 31; 23].

По мнению Дэвида Мэррилла (M. David Merrill), педагогический дизайн включает в себя теоретическую и исследовательскую составляющие [24]. Теория педагогического дизайна — это тщательное определение условий, необходимых для овладения учащимся конкретными компетентностями наиболее эффективным и действенным способом. Исследование — это способ, с помощью которого эмпирически (с помощью количественных и качественных методов) подтверждается эффективность выделенных в рамках теоретической компоненты условий [24].

Разработка теории педагогического дизайна предполагает, что ученые, занимающиеся дизайном обучения, наблюдают за ситуациями, происходящими в процессе формирования компетентностей / результатов обучения, абстрагируя от этих ситуаций те условия, которые характерны для достижения желаемого результата. Затем исследователи тщательно изучают условия или характеристики учебной ситуации, которая, по их мнению, способствует повышению успеваемости. После чего следует количественная оценка выделенной учебной ситуации

с использованием соответствующих метрик изменения уровня успеваемости. Следующий шаг — введение определенного понятия (условия), например «если выполняется определенное условие, то это будет способствовать повышению образовательных результатов». Этот набор предложений-условий, формирующий последовательность определенных принципов для достижения желаемого результата и включающий в себя описание взаимосвязей между ними, составляет теорию педагогического дизайна [24].

Как правило, теория педагогического дизайна связана с лежащей в основе нее теорией обучения. Они объединяют условия с базовыми концепциями, которые объясняют, почему данное предложение приводит к более эффективному обучению. Выделяются три ключевых теории обучения, на которых базируются теории педагогического дизайна, — бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм. При разработке моделей педагогического дизайна теории обучения могут рассматриваться как каждая отдельно, так и некоторая их комбинация.

Е. В. Абызова выделяет в педагогическом дизайне теоретический и практический аспекты [1].

Педагогический дизайн как теория — это область науки, занимающаяся исследованием эффективности учебных материалов и средств, которые создают благоприятные ситуации, условия и среду обучения. Педагогический дизайн как практика — это процесс разработки, создания, применения и оценки условий и средств [1]. Помимо всего прочего педагогический дизайн рассматривают как определенный способ решения проблем в системе образования, связанных с повышением его качества. Он позволяет провести анализ проблем в обучении, изучить образовательные потребности разных групп обучающихся, сформировать мотивацию к обучению, спланировать обучение от ожидаемых образовательных результатов, организовать лично значимую для обучающихся учебную деятельность, дать им обратную связь, оценить их прогресс, а также перевести обучение в практическую плоскость.

Обсуждение ключевого вопроса

Говоря о том, что сближает дидактику и педагогический дизайн, следует отметить, что необходимость их функционирования определяется в конечном счете степенью влияния образовательных результатов на практику.

Помимо всего прочего, дидактику и педагогический дизайн роднит то, что фактически они отвечают на одни и те же вопросы:

- Для чего учить? (ожидаемые образовательные результаты / цели обучения);
- Чему учить? (содержание образования);
- Как учить? (методы обучения);
- Как организовать обучение? (организационные формы обучения);
- С помощью чего осуществляется обучение? (средства обучения);
- Как оценить полученные образовательные результаты? (измерители оценивания результатов обучения);
- Что достигается в результате обучения? (доказательства, характеризующие результаты обучения);
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны?

Строго говоря, и педагогический дизайн, и дидактика решают вопрос о том, чему должен быть научен человек.

При этом мы видим, что предмет дидактики и педагогического дизайна фокусируется на разных процессуальных компонентах образовательного процесса. В отличие от дидактики, зоной интереса которой являются не конкретные методики, а в целом теория обучения, в педагогическом дизайне есть определенные решения в виде моделей обучения (ряд моделей был упомянут выше), которые позволяют проектировать, разрабатывать и оценивать учебные ситуации и материалы. Некоторые из них имеют тесную связь с теориями обучения и наукой, а какие-то сложились как обобщение практического опыта. Стоит отметить, что модели помогают проектировать учебный процесс от ожидаемых образовательных результатов, от аутентичных проблем, от типов учебных задач и др. На наш взгляд, в этом одно из отличий педагогического дизайна от дидактики.

Помимо всего прочего, в педагогическом дизайне важное место на первом шаге отводится анализу образовательных потребностей обучающихся, уровня входных знаний и умений, а также ожидаемых результатов обучения.

Говоря о функциях дидактики и педагогического дизайна, следует отметить, что ключевая функция дидактики состоит в научном обосновании практики обучения. Другими словами, дидактика изучает теоретические основы процесса обучения с целью улучшения практики преподавания. В этом случае реализуется ее научно-теоретическая функция. Надо сказать, что многие советские и российские исследова-

тели редко относят дидактику к науке, они характеризуют ее как один из разделов педагогики и теории образования, изучающий проблемы обучения. При этом изучение теоретических основ не является самоцелью, оно является основой для конструирования и корректирования практической деятельности. В этом случае дидактика реализует свою другую функцию — конструктивно-техническую [5].

Можно сказать, что дидактика и педагогический дизайн во многом говорят об одном и том же, только на разных языках. По сути, они отвечают на одни и те же вопросы о целях, содержании, методах, формах организации, средствах и способах оценивания результатов обучения. Их ключевым различием является то, что педагогический дизайн в большей степени практико-ориентирован и связан с разработкой и изучением новых инструментов и технологий, в первую очередь цифровых, с опорой на теории обучения. В отличие от дидактики, ставящей целью изучение фундаментальных теорий обучения, педагогический дизайн, также базирующийся на разных теориях обучения, фокусируется еще на разработке и использовании конкретных моделей для проектирования занятий и учебных материалов. Кроме того, педагогический дизайн как область исследований объединяет специалистов, идентифицирующих себя с разными научными направлениями (психология, теория обучения, проектирование содержания образования, технологии в обучении, менеджмент и пр.).

Мы можем предположить, что педагогический дизайн, набирающий обороты в российском образовательном пространстве в условиях необходимости новых образовательных решений, станет одной из форм дидактической деятельности или, другими словами, новым направлением в расширении современной дидактики в условиях развития цифровых технологий.

Литература

1. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3, № 3. С. 12.
2. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки: теория образования. Изд. 2е, перераб. и расшир. Пг.: Книжный склад «Земля», 1915. 434 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / пер. с лат. проф. Д. Н. Королькова. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. Т. 1. 320 с.
4. Курносова С. А. Этапы проектирования педагогического дизайна // Вестник ЧГПУ. 2011. № 9. С. 72–80.
5. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. С. 33–35.
6. Осмоловская И. М. О конструктивно-технической функции дидактики // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 74–86.

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? |

7. Сериков В. В. Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). 2018. С. 12–19.
8. Симонцева Ю. В., Ростовцева В. М. Интерпретация понятия «педагогический дизайн» в проекции на профессиональную подготовку будущих учителей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 9. С. 109.
9. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики // М.: Просвещение, 1982. С. 43–47.
10. Такушев И. А. Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 95–99.
11. Тихомирова Е. 800 слов про педагогический дизайн [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 05.05.2021).
12. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика: прил. к газете «Первое сентября». 2003. № 30. С. 2–31.
13. Bodily R., Leary H., West R. E. Research trends in instructional design and technology journals // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, No. 1. P. 64–79.
14. Briggs L. J. Designing the strategy of instruction // Instructional design: Principles and applications. 1977. P. 179–218.
15. Dick W. A history of instructional design and its impact on educational psychology // Historical foundations of educational psychology. Boston, MA: Springer. 1987. P. 183–202.
16. Dick W., Carey J. The systematic design of instruction. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company, 1978. P. 178.
17. Gagne R. M. Psychological principles in system development. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1963. P. 45.
18. Gagne R. M. The conditions of learning. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1970. P. 81.
19. Glaser R., Klaus D. J. Proficiency measurement: Assessing human performance // Psychological principles in system development. 1962. P. 419–474.
20. Göksu I. et al. Content Analysis of Research Trends in Instructional Design Models: 1999–2014 // Journal of Learning Design. 2017. Vol. 10, No. 2. P. 85–109.
21. Mager R. F. et al. Preparing objectives for programmed instruction. San Francisco Fearson Publishers, 1962. 200 p.
22. McArdle G. Developing instructional design // Crisp Learning. 1991. P. 201.
23. Merrill M. D. Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design // Instructional Science. 2001. Vol. 29, No. 4. P. 291–310.
24. Merrill M. D. The proper study of instructional design // Trends and issues in instructional design and technology. 2007. P. 336–341.
25. Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., et al. Reclaiming instructional design // Educational Technology. 1966. Vol. 36 (5). P. 5–7.
26. Reinmann G. Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2009. S. 351–372.
27. Reiser R. A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design // Educational technology research and development. 2001. Vol. 49, No. 2. P. 57–67.
28. Richey R. C. The theoretical and conceptual bases of instructional design. New York: Kogan Press, 1986. P. 332.
29. Scriven M. The methodology of evaluation // Perspectives of curriculum evaluation. Chicago, IL: Rand McNally, 1967. 39–83 p.
30. Silvern L. C. Designing instructional systems. Los Angeles: Education and Training Consultants, 1964. 68 p.
31. Spector J. M. Toward a Philosophy of Instructional Design // Structural Learning and Intelligent Systems SIG AERA. 2000. P. 14.
32. Tyler R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1969. P. 134.
33. Wermke W., Proitz T. S. Discussing the curriculum — Didaktik dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession // Education Inquiry. 2019. Vol. 10, No. 4. P. 300–327.
34. Westbury I. Didaktik and curriculum studies // Didaktik and / or Curriculum: An International Dialogue / B. Gundem, S. Hopmann (Eds.). Peter Lang, 1998. P. 47–78.

DIDACTICS AND INSTRUCTIONAL DESIGN: WHAT IS COMMON AND WHAT IS SPECIAL?

One of the key characteristics of the modern world is high volatility. Accelerating changes cannot but affect the education system, requiring it to constantly improve itself, including the development of new solutions, proposals and approaches. As a result, in recent years, in foreign educational science there is a reassessment of the importance of such an approach as instructional design. An analysis of domestic research shows that in Russia more attention is paid to such a branch of pedagogical science that studies various problems of teaching, such as didactics. A study of the traditions of didactics and instructional design has shown that they have a lot in common. Taking this fact into account, it would be interesting to understand what similarities and differences between the two approaches are. The article attempts to compare didactics and instructional design by the method of content analysis on the following grounds — subject (focus), key questions to which they answer and their functions. The history of the development of the two directions is briefly shown, the characteristics that determine their general and special are presented. In conclusion, it is concluded that didactics and instructional design essentially answer the same questions about the goals, content, methods, forms of organization, means and methods of assessing learning outcomes. Their key difference is that instructional design is more practice-oriented and is associated with the development and study of new tools and technologies, primarily digital ones, based on the theory of learning.

Keywords: education, didactics, instructional design, instructional design models, learning theory, learning problems.

References

- *Abyzova E. V.* Pedagogicheskij dizajn: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. T. 3, № 3. S. 12. [In Rus].
- *Bodily R., Leary H., West R. E.* Research trends in instructional design and technology journals // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, No. 1. P. 64–79.
- *Briggs L. J.* Designing the strategy of instruction // Instructional design: Principles and applications. 1977. P. 179–218.
- *Dick W.* A history of instructional design and its impact on educational psychology // Historical foundations of educational psychology. Boston, MA: Springer. 1987. P. 183–202.
- *Dick W., Carey J.* The systematic design of instruction. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company, 1978. P. 178.
- *Gagne R. M.* Psychological principles in system development. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1963. P. 45.
- *Gagne R. M.* The conditions of learning. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1970. P. 81.
- *Glaser R., Klaus D. J.* Proficiency measurement: Assessing human performance // Psychological principles in system development. 1962. P. 419–474.
- *Göksu I. et al.* Content Analysis of Research Trends in Instructional Design Models: 1999–2014 // Journal of Learning Design. 2017. Vol. 10, No. 2. P. 85–109.
- *Kapterev P. F.* Didakticheskie ocherki: teoriya obrazovaniya. Izd. 2e, pererab. i rasshir. Pg.: Knizhnyj sklad «Zemlya», 1915. 434 s.
- *Komenskij Ya. A.* Velikaya didaktika. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / per. s lat. prof. D. N. Korol'kova. M.: Gos. uchebno-ped. izd-vo Narkomprosa RSFSR, 1939. T. 1. 320 s. [In Rus].
- *Kurnosova S. A.* Etapy proektirovaniya pedagogicheskogo dizajna // Vestnik CHGPU. 2011. № 9. S. 72–80. [In Rus].
- *Mager R. F. et al.* Preparing objectives for programmed instruction. San Francisco Fearson Publishers, 1962. 200 p.
- *McArdle G.* Developing instructional design // Crisp Learning. 1991. P. 201.
- *Merrill M. D.* Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design // Instructional Science. 2001. Vol. 29, No. 4. P. 291–310.

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? |

- *Merrill M. D.* The proper study of instructional design // Trends and issues in instructional design and technology. 2007. P. 336–341.
- *Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., et al.* Reclaiming instructional design // Educational Technology. 1966. Vol. 36 (5). P. 5–7.
- *Osmolovskaya I. M.* Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020. S. 33–35. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* O konstruktivno-tekhnicheskoy funkcii didaktiki // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2015. № 4. S. 74–86. [In Rus].
- *Reinmann G.* Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2009. S. 351–372.
- *Reiser R. A.* A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design // Educational technology research and development. 2001. Vol. 49, No. 2. P. 57–67.
- *Richey R. C.* The theoretical and conceptual bases of instructional design. New York: Kogan Press, 1986. P. 332.
- *Scriven M.* The methodology of evaluation // Perspectives of curriculum evaluation. Chicago, IL: Rand McNally, 1967. 39–83 p.
- *Serikov V. V.* Specifika didakticheskogo obosnovaniya obucheniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. № 5 (78). 2018. S. 12–19. [In Rus].
- *Silvern L. C.* Designing instructional systems. Los Angeles: Education and Training Consultants, 1964. 68 p.
- *Simonceva YU. V., Rostovceva V. M.* Interpretaciya ponyatiya «pedagogicheskij dizajn» v proekcii na professional'nyuy podgotovku budushchih uchitelej // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. № 9. S. 109. [In Rus].
- *Skatkin M. N.* Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki // M.: Prosvshchenie, 1982. S. 43–47. [In Rus].
- *Spector J. M.* Toward a Philosophy of Instructional Design // Structural Learning and Intelligent Systems SIG AERA. 2000. P. 14.
- *Takushevich I. A.* Issledovanie pedagogicheskogo dizajna v sinhronii i diahronii // CHelovek i obrazovanie. 2015. № 2 (43). S. 95–99. [In Rus].
- *Tihomirova E.* 800 slov pro pedagogicheskij dizajn [Elektronnyj resurs]. URL: (data obrashcheniya: 05.05.2021). [In Rus].
- *Tyler R. W.* Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1969. R. 134.
- *Uvarov A. Yu.* Pedagogicheskij dizajn // Informatika: pril. k gazete «Pervoe sentyabrya». 2003. № 30. C. 2–31. [In Rus].
- *Wermke W., Pröitz T. S.* Discussing the curriculum — Didactic dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession // Education Inquiry. 2019. Vol. 10, No. 4. P. 300–327.
- *Westbury I.* Didaktik and curriculum studies // Didaktik and / or Curriculum: An International Dialogue / B. Gundem, S. Hopmann (Eds.). Peter Lang, 1998. P. 47–78.