

■ Методологическая статья / Methodological article

Проектирование общеразвивающих программ. Методологии, технологии, результаты

Е. Н. Кролевецкая, Н. Б. Авалуева, Л. М. Асмолова
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена поиску путей решения проблемы, отражающей превалирование в проектировании общеразвивающих вузовских программ технологического аспекта над методологическим. В современной педагогике высшей школы широко и в то же время эффективно применяются технологии педагогического дизайна в проектировании образовательных программ (ADDIE, ASSURE, SAM, 4C/ID и др.). Многие специалисты рассматривают педагогический дизайн как ведущую методологию проектирования содержания и методов обучения. Вместе у педагогов высшей школы возникают трудности с определением ценностно-смысловой и целевой направленности содержания проектируемых ими программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, и оценивания результатов достижения в освоении общеразвивающих программ студентами. Возникает противоречие, в котором наличие технологий педагогического дизайна не снимает задачу наполнения смыслом и содержанием проектируемых общеразвивающих программ вуза. Опираясь на целостность понятия «научно-педагогический подход», авторы статьи видят решение обозначенной проблемы в обосновании взаимосвязи методологического и технологического ракурсов проектирования общеразвивающих вузовских программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов. Такой подход, по мнению авторов, обеспечивает не только преемственность методологического знания, но и единство целей, методов и технологий. Он также помогает выстраивать логику проектирования общеобразовательных программ от уровня конкретно-научной методологии к уровню методов и технологий ее реализации. На основе проведенного анализа научно-педагогических подходов к проектированию общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, авторами предложена маршрутизация проектирования таких общеразвивающих программ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методологические подходы, научно-педагогический подход, педагогический дизайн, технологии, проектирование общеразвивающих программ вуза, маршрутизация проектирования общеразвивающих программ вуза, развитие личностных и управленческих качеств студентов

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б., Асмолова Л. М. Проектирование общеразвивающих программ. Методологии, технологии, результаты. *Образовательная политика*, 23(4), 56–72

ФИНАНСИРОВАНИЕ статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации «12.11-2025-1 Обоснование и разработка комплекса общеразвивающих программ образовательной организации высшего образования, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов».

БЛАГОДАРНОСТИ авторы выражают благодарность редакции и анонимным рецензентам.



© Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б., Асмолова Л. М., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 21.11.2025

Принята: 30.11.2025

Дата публикации: 30.12.2025

Елена Николаевна КРОЛЕВЕЦКАЯ

д. пед. н., директор проекта Дирекции приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
https://orcid.org/0000-0002-1312-3638,
e-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Наталья Борисовна АВАЛУЕВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
https://orcid.org/0000-0002-5044-7076,
e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Любовь Мироновна АСМОЛОВА

к. пед. н., эксперт, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
https://orcid.org/0000-0003-2895-1150,
e-mail: asmolovalm@yandex.ru

Введение

В зарубежной и отечественной практике высшего образования успешно применяется подход, получивший название «педагогический дизайн» и объединивший спектр современных моделей проектирования образовательных программ (ADDIE, ASSURE, SAM, 4C/ID, модель обратного дизайна, Agile и др.).

Педагогический дизайн представлен как методологический подход в исследованиях Е. С. Полат, М. Ю. Кухариной и М. В. Моисеевой (2004), Л. И. Губаревой, Т. А. Сенькиной и М. И. Тиханович (2016), Н. М. Геновой, В. В. Стебляк и К. С. Борзовой (2022), Н. В. Фокиной и Л. Ю. Логуновой (2022) и др. С позиций технологического подхода рассматривают педагогический дизайн М. Е. Акмамбетова, Л. М. Миляева, И. А. Романовская (2019).

Вместе с тем, ряд зарубежных и отечественных исследователей D. Merrill (1997), R. Reiser, A. Carr-Chellman & J. Dempsey (2024), И. Ф. Исаев, А. Г. Клепикова (2009), С. А. Курносова (2011), С. А. Асанов и Г. В. Акименко (2020), и др. рассматривают педагогический дизайн как технологию образовательного проектирования.

С этих же позиций сравнивают эффективность различных моделей педагогического дизайна Т. С. Кочурина (2022), А. С. Соколова (2023), Н. И. Шевченко (2023) и др.

Такая двойственность в представлении педагогического дизайна как методологии и как технологии вызывает затруднения не только при выборе наиболее эффективных моделей разработки программ, но и при определении разработчиками ценностно-смысловой и целевой направленности и содержания проектируемых ими программ и оценивания результатов освоения студентами учебных материалов.

Данная проблема усугубляется в вопросах проектирования общеразвивающих программ вуза, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов.

Цель нашего исследования — определение логики проектирования образовательных программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, с опорой на уровни методологических знаний и выходом на технологический ракурс маршрутизации проектирования.

В качестве основных методов исследования выступают:

- синтетический обзор литературы: анализ и обобщение существующих исследований с целью выявления общих принципов и закономерностей;
- компаративный анализ в сравнении разных теорий, концепций и методик для выявления их сходств и различий;
- моделирование как построение абстрактных моделей для описания сложных явлений и метод визуализации структурированной информации: блок-схемы, концептуальные карты.

Технологический ракурс проектирования образовательных программ

Согласно М. Е. Вайндорф-Сысоевой и Е. О. Воробчиковой (2023), «педагогический дизайн — это процесс, который основан на результатах анализа потребностей аудитории,

целей обучения, существующих проблем и включает в себя разработку дидактических средств, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т. д.» Авторы выделяют классическую модель педагогического дизайна ADDIE для проектирования образовательных программ.

Данная модель проектирования, по мнению R. Almomen et al (2016), действительно завоевала широкое признание и успешно используется во многих странах. Она представляет собой логический путь проектирования широкого спектра образовательных программ, опирающийся на процессную технологию ADDIE и включает в себя ее основные этапы:

- анализ (Analysis);
- проектирование (Design);
- разработка (Development);
- реализация (Implementation);
- оценка (Evaluation).

Как полагает I. Bouchrika¹, разработанная в 70-х годах XX века модель в последние годы все более обращает на себя внимание, открывая новые горизонты эффективности в обучении. При этом автор подчеркивает, что разумное использование системного подхода, положенного в основание этой модели, дает наиболее эффективные результаты при выборе решений учебных задач.

Тем не менее, ряд специалистов считают, что на современном этапе развития процессов проектирования программ модель ADDIE устарела, и у нее появляются конкуренты. Так, в частности, N. Wylie²

1 Bouchrika, I. (2025). The ADDIE Model Explained: Evolution, Steps, and Applications for 2025. *Education*, 19. <https://research.com/education/the-addie-model#evolution>

2 Wylie, N. (2025). 3 Alternatives to ADDIE That You Should Consider. *Action@Work*.

утверждает, что в последние годы ADDIE утратила популярность. В результате некоторые специалисты теперь склоняются к более гибким и ориентированным на студентов подходам к проектированию образовательных программ. При этом следует отметить, что практически все, выдвигая и рассматривая альтернативы, сравнивают их именно с ADDIE.

В отечественной теории и практике вопрос сопоставления моделей проектирования образовательных программ вызывает определенный интерес исследователей. Так, в частности, в работе А. С. Соколовой (2023) представлено подробное сравнение ADDIE с более гибкими технологиями проектирования образовательных программ: ASSURE и SAM (Successive Approximation Model). Подчеркивая необходимость применения более гибких моделей, специалисты Корпоративного университета

Сбербанка выделяют область разработки педагогического дизайна в условиях Agile³. Тем самым они определяют значимость системы ценностей, в центре которой находятся люди и их взаимодействие и готовность к изменениям, а также обозначают собирательное название гибких технологий проектирования образовательных программ.

Отвечая на вопрос «Какие есть альтернативы ADDIE?», эксперт А. Мельниченко⁴ помимо

<https://blog.cathy-moore.com/alternatives-to-addie/#action-mapping>

3 Корпоративный университет Сбербанка. (2020). EduTech. *Педагогический дизайн в условиях Agile*, 1(32). https://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf?ysclid=megrerx24n833576812

4 Мельниченко, А. (2020). Какие есть альтернативы ADDIE? EduTech. *Педагогический дизайн в условиях Agile*, 1(32), 6–14. https://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf?ysclid=megrerx24n833576812

классической ADDIE и вышеупомянутой SAM называет следующие варианты:

- модель обратного дизайна (Backward design, understanding by design) предлагает разрабатывать программу «с конца», двигаясь от желаемого результата к пониманию способов его достижения и продумыванию контента и форм обучения;
- четырехкомпонентная педагогическая модель (4C/ID — Four Component Instructional Design Model) направлена на интеграцию знаний и навыков с профессиональной деятельностью слушателей. Четыре компонента включают в себя аутентичные учебные задачи, поддерживающую информацию, своевременное процедурное информирование и частичную практику;
- модель Дика и Кэри (Dick and Carey Model) основана на связи между образовательным контентом, контекстом, учебным поведением и методикой обучения. Данная модель включает в себя параллельно развивающиеся этапы и итерации: определение целей обучения, проведение педагогического анализа, анализ целевой аудитории и контекста, определение поведенческих целей, разработку контрольно-измерительных материалов, разработку стратегии достижения учебных целей, разработку и выбор учебных материалов, разработку и проведение формативного оценивания и оценку качества обучения;
- модель картографирования действий Кэти Мур (Cathy Moore’s Action Mapping) представляет собой комбинацию обратного дизайна и консалтинга, где главное в процессе обучения — не передача информации, а действия, которые нужно освоить [с. 8–12].

После ознакомительного обзора сильных и слабых сторон моделей А. Мельниченко⁵ делает вывод о том, что «никакая модель не решит за вас проблемы, связанные с хаотичными, бессистемными, не до конца осмысленными действиями. На что способна любая модель, так это предоставить рамки для организации процесса. В этом смысле их было бы правильнее называть не моделями педагогического дизайна, а моделями управления проектами при образовательном проектировании. Все же любой дизайн, в том числе и педагогический, конечной целью

имеет результат, а не процессы его достижения. Неважно, что вы выбираете: ADDIE, SAM или авторское решение, — без вопросов “Что мы делаем?”, “Зачем мы это делаем?” и “Чего мы хотим достичь?” к проектированию образовательных программ и курсов даже подходить не стоит». В исследовании специалистов

Института образования НИУ «Высшая школа экономики» (2022) дается глубокий анализ теорий обучения и следующих из них моделей проектирования образовательных программ. Наряду с вышеперечисленными моделями рассматривается еще и ARCS Джона Келлера, сфокусированная не на достижении учебных целей, а на мотивации. В этом смысле, как полагают специалисты Высшей школы экономики, «ее можно считать “вспомогательной”». Она опирается на теорию ожидаемой полезности. Келлер выделяет четыре блока стратегий мотивации: привлечение внимания (Attention), демонстрация значимости (Relevance), формирование уверенности (Confidence) и обеспечение удовлетворения (Satisfaction)» (Там же).

5 Мельниченко, А. (2020). Какие есть альтернативы ADDIE? EduTech. *Педагогический дизайн в условиях Agile*, 1(32), 6–14. https://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf?ysclid=megrerx24n833576812

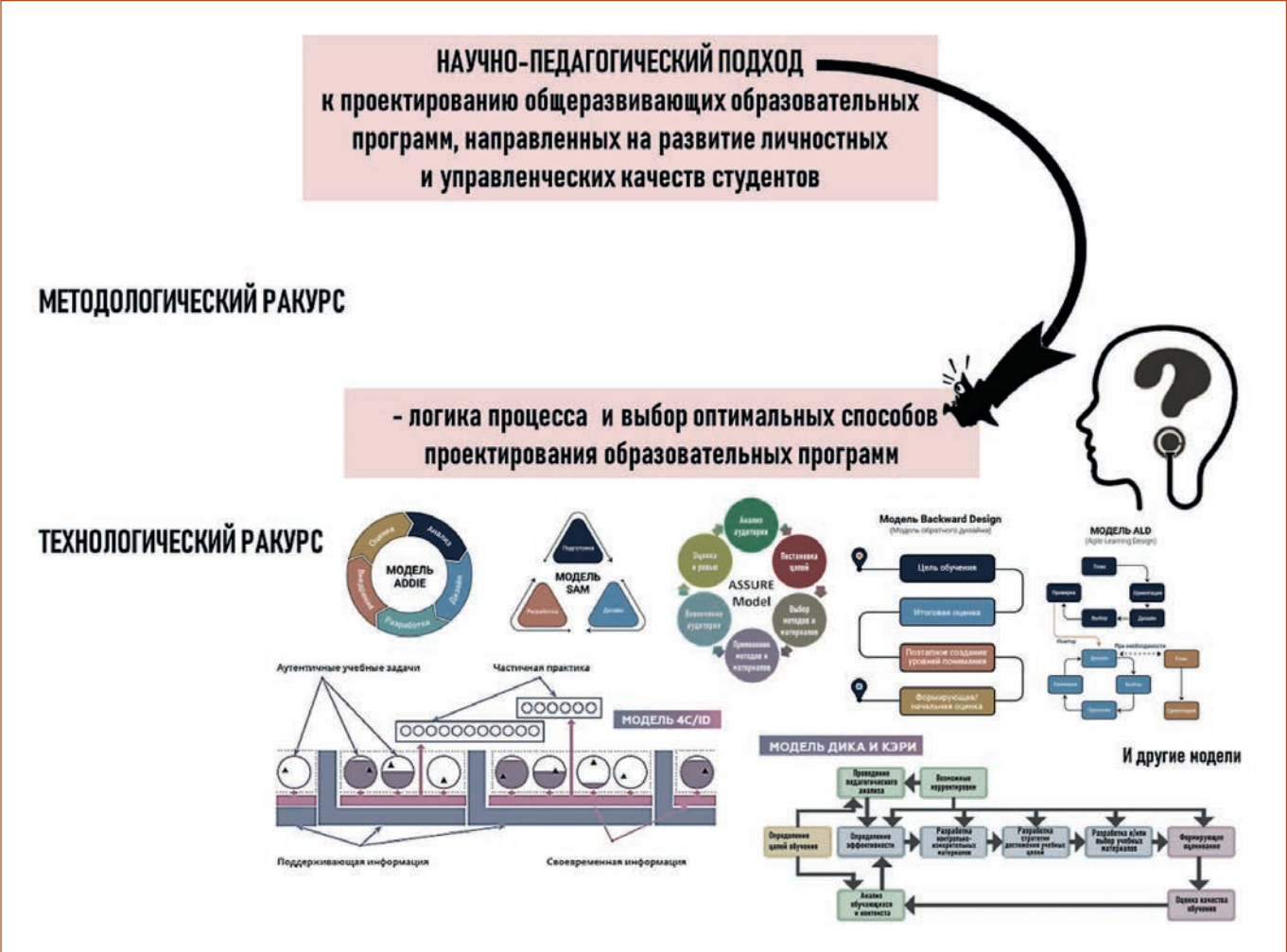


Рис. 1. Ракурсы научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ. Источник: разработано авторами.
Fig. 1. Perspectives of the scientific and pedagogical approach to the design of general developmental educational programs. Source: developed by the authors.

Завершая анализ моделей, специалисты Высшей школы экономики делают важный вывод о том, что педагогический дизайн как область исследований в зарубежной литературе тесно связан с разработкой и изучением новых инструментов и технологий с опорой на теории обучения. Авторы указывают на необходимость и в то же время на сложность изучения педагогических моделей проектирования образовательных программ с методологической точки зрения.

Отталкиваясь от представленных выводов, авторы статьи предлагают в опоре на понятие научно-педагогического подхода как «совокупности определенных принципов педагогики, особых коммуникаций, технологий обучения при определенных организационно-педагогических условиях»⁶ при проектировании

общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов в системе высшего образования, **выделить два взаимосвязанных ракурса проектирования: методологический и технологический**. Выделение ракурсов позволяет подсветить проблему выбора логики проектирования образовательных программ и отбора оптимальных действий разработчиков программ и используемых ими средств проектирования.

Анализ практики проектирования образовательных программ достаточно убедительно демонстрирует, что даже весомый перечень различных моделей – от классической ADDIE до десятка других – указывает на сложность сделать выбор без методологического основания (рис. 1).

6 Семенов, И. Н. (2004). Развитие концепции Н. Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода (2004). Сетевой журнал «Кентавр», 34. https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_2004_34/p36/

Методологический ракурс проектирования образовательных программ

Многие исследования отечественных специалистов указывают на необходимость постановки вопроса об определении методологического компонента проектирования

образовательных программ. Однако методологическая обоснованность исследований этой проблемы ограничивается либо разработками на четвертом уровне методологии по Э. Г. Юдину (методика и техника исследования), либо возведением на уровень методологического подхода одной из применяемых технологий педагогического дизайна.

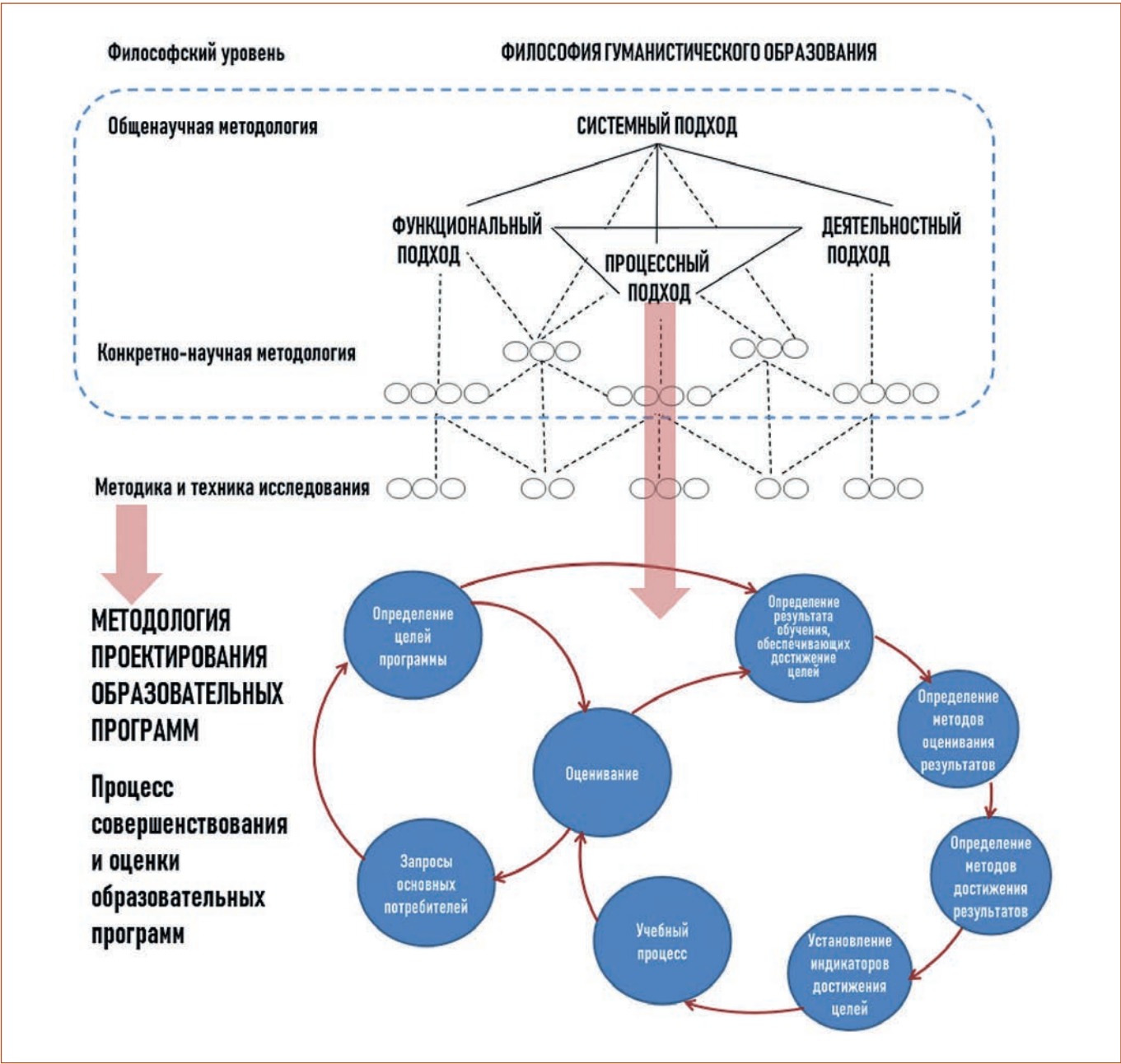


Рис. 2. Процессный подход как ведущая методология проектирования образовательных программ. Источник: Губарева и др., 2026.
Fig. 2. The process approach as a leading methodology for designing educational programs. Source: Губарева и др., 2016.

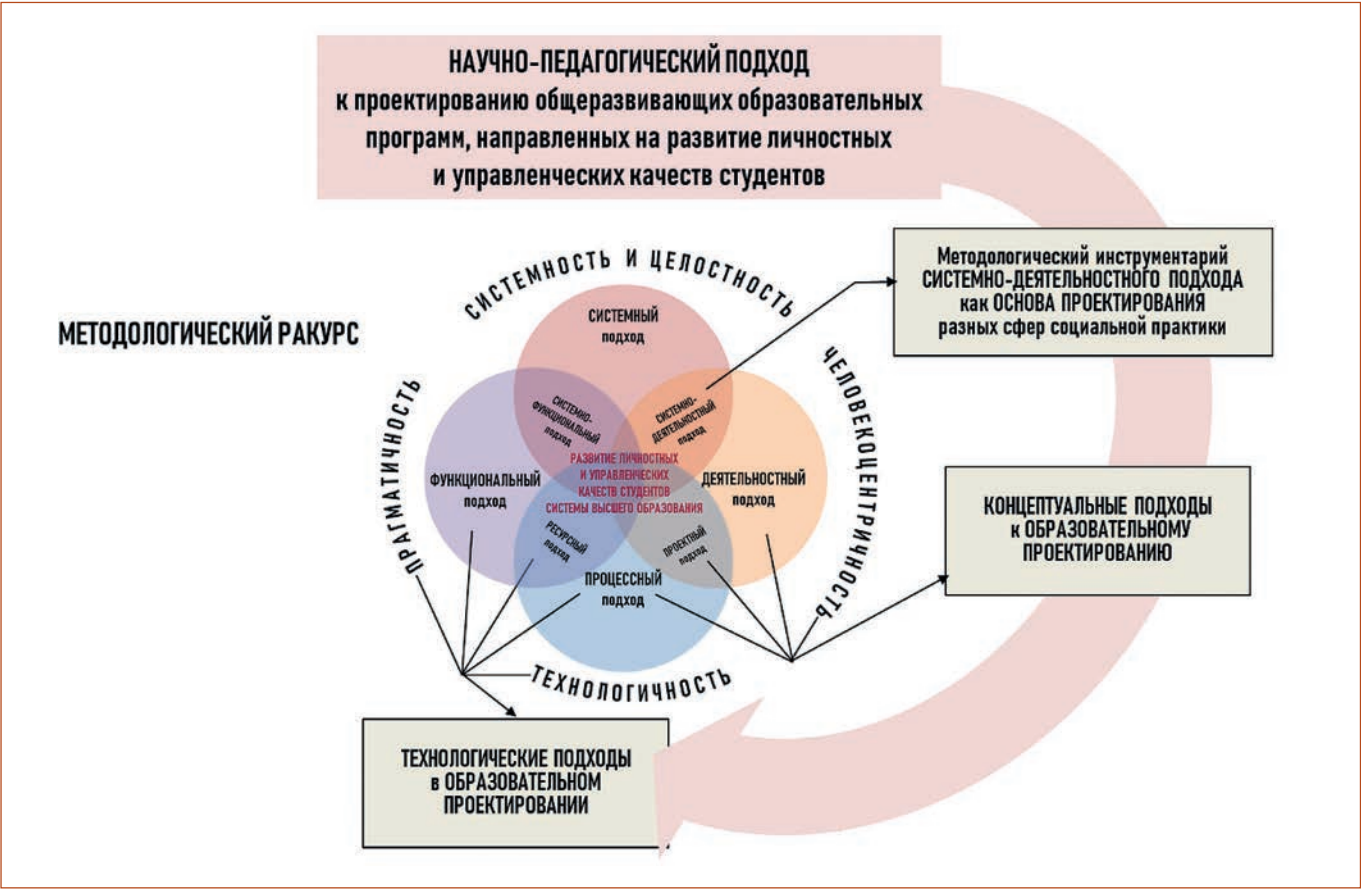


Рис. 3. Методологический ракурс научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ. Источник: Асмолова, 2025.
Fig. 3. Methodological perspective of the scientific and pedagogical approach to the design of general developmental educational programs. Source: Асмолова, 2025.

Так, Л. И. Губарева и др. (2016) представляют в своем исследовании методологию проектирования образовательных программ, опирающуюся на процессный подход. Авторы полагают, что проектирование образовательной программы является первым (начальным) циклом общего процесса ее непрерывного совершенствования. «Процесс включает в себя две взаимосвязанные и постоянно «прокручивающиеся» петли, демонстрирующие непрерывное совершенствование учебного процесса в вузе, направленное на достижение целей образовательной программы и планируемых результатов обучения. Внешняя (левая) петля демонстрирует процессы формирования, оценивания и корректировки (в случае необходимости) целей образовательной программы. Внутренняя (правая) петля показывает, каким образом в университете последовательно планируются, достигаются и оцениваются результаты обучения» (рис. 2).

В качестве другого примера, отражающего подъем применяемых технологий на уровень

методологического подхода, может служить статья Л. В. Фокиной и Н. Ю. Логуновой (2022). Методологической основой их исследования выступает «один из наиболее широко применяемых подходов в педагогическом дизайне ADDIE», который рассматривается как процесс движения по этапам, обозначенным первыми буквами аббревиатуры.

Ограничивается ли проектирование образовательных программ, в том числе направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, рамками процессного подхода, реализуемого на уровне конкретных методик и техник исследования?

Для ответа на этот вопрос целесообразно обратить внимание на типологию методологических подходов к исследованию личностных и управленческих качеств студентов высшей школы образования (Асмолова, 2025). С опорой на идею «межпарадигмальных мостов» (Сергиенко, 2016) в данной типологии представлено развитие общенаучной и конкретно-научной методологии исследований

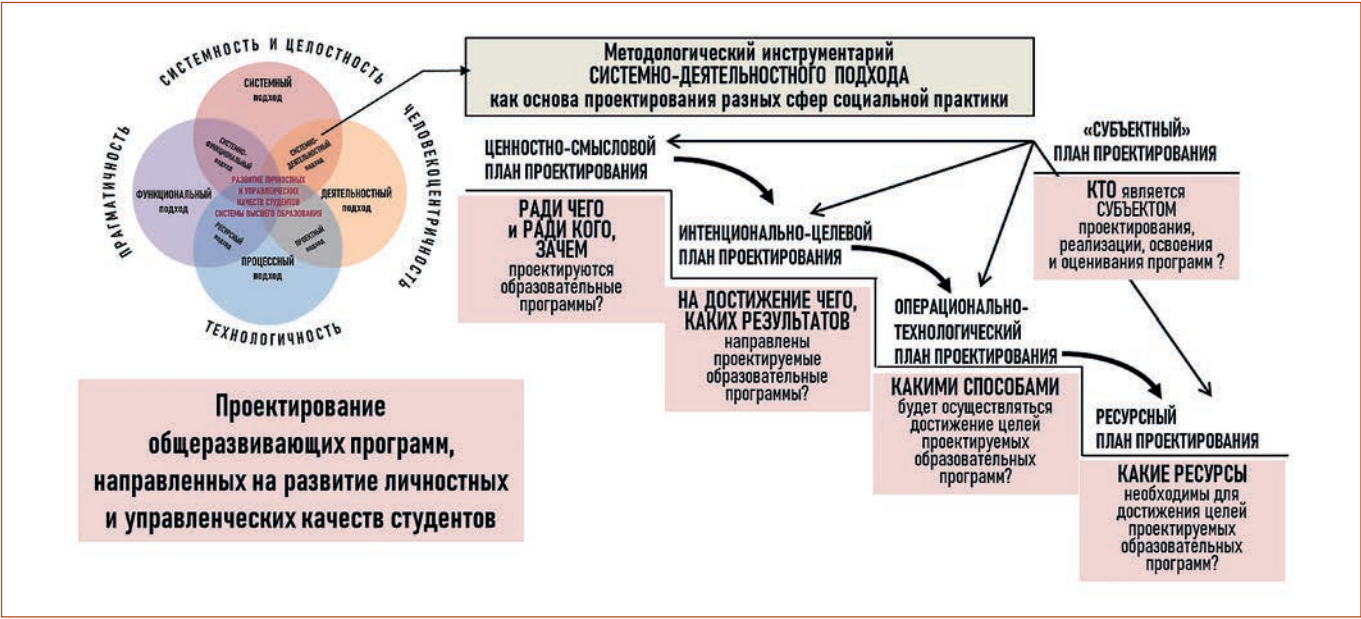


Рис. 4. Методологический инструментальный системно-деятельностного подхода как основа проектирования общеразвивающих образовательных программ. Источник: разработано авторами.
Fig. 4. Methodological tools of the system-activity approach as a basis for designing general developmental educational programs. Source: developed by the authors.

на основе принципов системности и целостности, человекоцентричности, технологичности и прагматичности, а проектирование образовательных программ на методологическом уровне рассматривается в логике применения методологического инструментария системно-деятельностного подхода к проектированию социальной практики, концептуальных и технологических подходов (рис. 3).

Методологический инструментальный системно-деятельностного подхода включает в себя пять основных планов проектирования социальной практики: ценностно-смысловой, интенционально-целевой, операционально-технологический, ресурсный и, главное, субъектный (Асмолов, 2012), что позволяет при выборе методологического базиса изначально определиться в логике проектирования.

Отметим, что в контексте исследуемого вопроса интерес представляет полисубъектный подход, с позиций которого можно говорить о проявлении субъектности в коллаборации «студент-преподаватель-работодатель». Согласно этому подходу, с одной стороны, можно заявлять о полисубъектности личности — способности «устанавливать многообразные субъект-субъектные (полисубъектные) отношения во взаимодействии с другими, в которых будущие специалисты “конструируют” собственные личностные, общественные, профессиональные смыслы, проектируют желаемое будущее, берут на себя ответственность за выбор личностно-, социально- и профессионально значимых целей и способов их достижения. То есть полисубъектность личности можно

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ СЛОЖНЫЙ И МНОГООРУПЕНЧАТЫЙ ПРОЦЕСС, В КОТОРОМ ДОЛЖНО БЫТЬ ЗАДЕЙСТВОВАНО МНОЖЕСТВО СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ПРОДУКТА

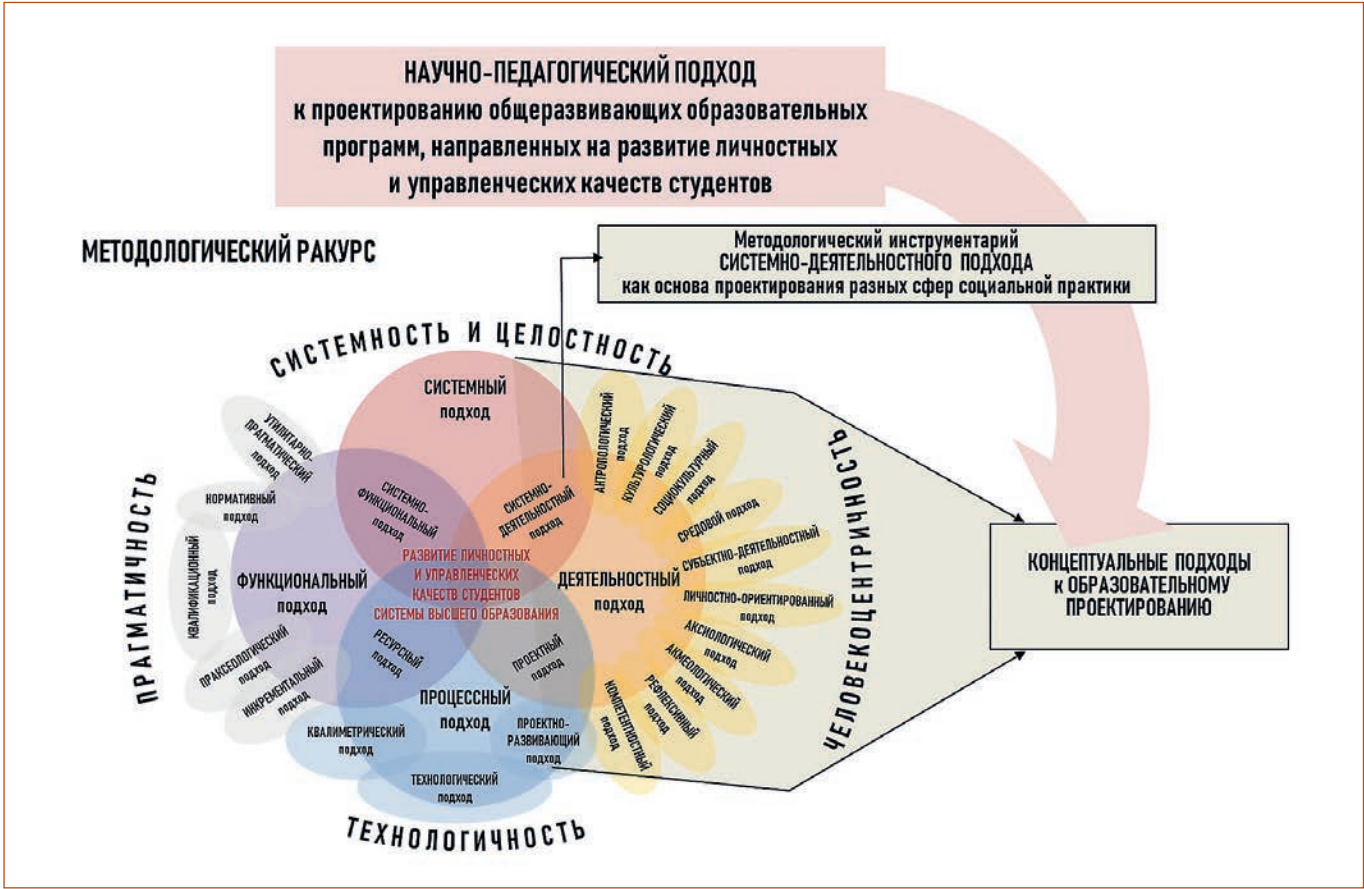


Рис. 5. Концептуальные подходы к проектированию общеразвивающих образовательных программ (методологический ракурс). Источник: Асмолова, 2025.
Fig. 5. Conceptual approaches to the design of general developmental educational programs (methodological perspective). Source: Асмолова, 2025.

представить как гармоничное сочетание, интеграцию и взаимосвязь личностной, социокультурной и профессиональной субъектности» (Кролевецкая, 2022). С другой стороны, можно говорить о проявлении субъектности каждым участником образовательных отношений. Очевидно, что основой такого взаимодействия является субъект-субъектное взаимодействие, когда мы наблюдаем выраженную субъектную позицию студента по развитию личностных и управленческих качеств – это делает ыего активным участником собственного становления.

В данной логике от ценностно-смысловых вопросов «Ради чего и кого?» и «Зачем?» проектируются образовательные программы, а от целенаправляющих вопросов «На что направлены образовательные программы?», «На достижение каких образовательных результатов они устремлены?» осуществляется переход от мотивационно-смыслового к ресурсно-технологическому ракурсу проектирования, включающему в себя ответы

на то, какими действиями и способами и с помощью каких ресурсов будет реализовано достижение целей программ (рис. 4).

Дальнейшее движение по выбору научно-педагогического подхода в методологическом ракурсе осуществляется в области определения концептуальных подходов, раскрывающих ценностно-смысловой и интенционально-целевой планы образовательного проектирования.

На данном этапе реализуется более детальный вариант типологии методологических подходов к развитию личностных и управленческих качеств студентов. Широкая палитра методов объединена принципами системности и целостности, человекоцентричности и технологичности (Асмолова, 2025) (рис. 5).

Современные тенденции развития образования характеризуются обращенностью к человеку и фокусом на человеке как на индивиде, субъекте деятельности, личности, индивидуальности. Это отражается в представленных выше принципах образовательного проектирования Agile.

Таким образом, именно на этапе концептуализации определяются основные подходы и принципы, которыми руководствуются разработчики образовательных программ, и которые служат основой для выбора технологических подходов к реализации проектируемых образовательных программ.

Прослеживание этой логики «от концепции – к технологии» подтверждает положение А. Г. Асмолова (2002) о взаимосвязи направляющего и реализующего аспектов деятельности: «Если бросить взгляд на строение деятельности со стороны, то в ней просматриваются два аспекта: мотивационный и операционально-технологический. При исследовании мотивационного аспекта

открываются причины, обуславливающие общую направленность и динамику деятельности в целом, а при исследовании операционально-технологического аспекта – конкретные пути и способы ее выполнения» (рис. 6).

Нарушение этого положения обуславливает риски для исследователей и разработчиков образовательных программ. Уязвимости связаны либо с недостаточным уровнем разработанности концептуальной составляющей, либо с формальным подходом к методологическому обоснованию образовательных программ. Вследствие этого нарушается мотивационно-смысловая и целевая направленность деятельности в применении образовательных программ,

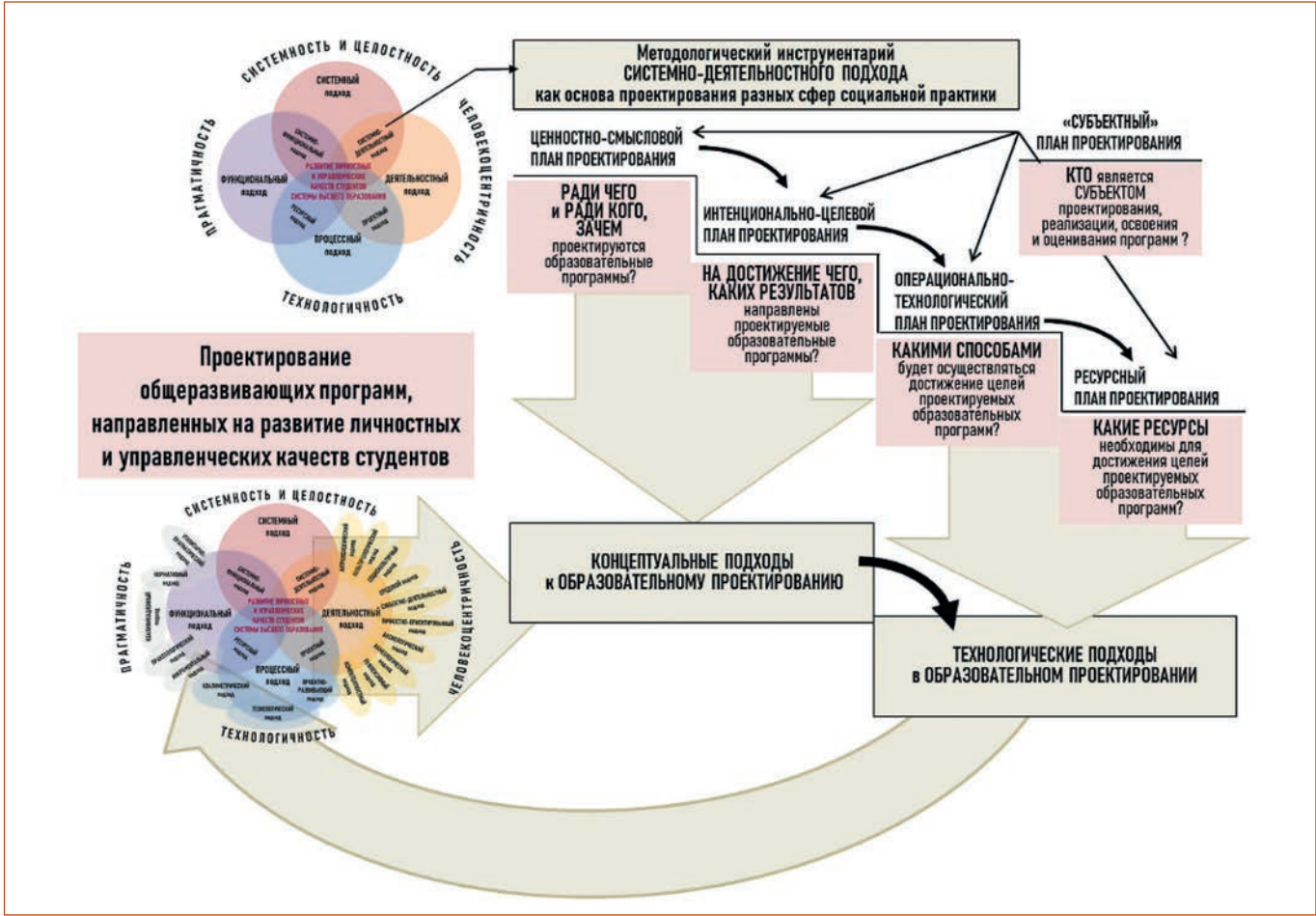


Рис. 6. Взаимосвязь методологического инструментария системно-деятельностного подхода с концептуальными и технологическими подходами образовательного проектирования. Источник: разработано авторами.
Fig. 6. The relationship between the methodological tools of the system-activity approach and the conceptual and technological approaches of educational design. Source: developed by the authors.

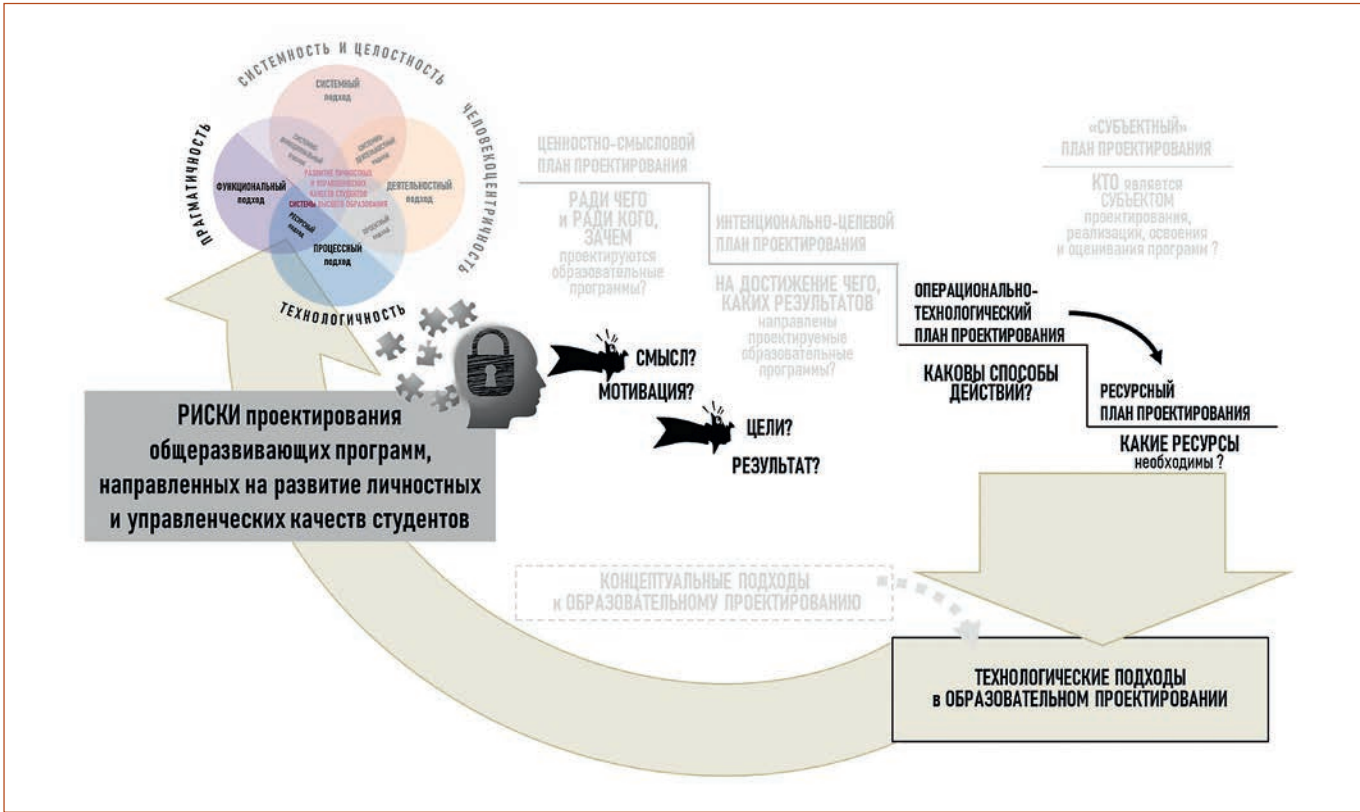


Рис. 7. Риски образовательного проектирования. Источник: разработано авторами.
Fig. 7. Risks of educational design. Source: developed by the authors.

а технологии создаются «ради технологий». При этом внимание направлено на операциональный блок действий и ресурсное обеспечение (рис. 7).

Таким образом, чтобы избежать указанные риски в определении научно-педагогических подходов к реализации проектируемых образовательных программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, применяется логика, включающая в себя:

- концептуальную обоснованность и четкость смысловой и целевой направленности образовательных программ;
- вытекающие из этой направленности процессные, проектные и функциональные способы действий и ресурсы, отвечающие задачам реализации и достижению проектируемых результатов образования.

Выполнение этих условий позволяет избежать проблемных ситуаций, связанных

с выбором научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов (рис. 8).

Речь идет о проблемах выбора конкретных технологических моделей, на которые указывают эксперты, обращая внимание на сильные и слабые стороны применяемых в практике проектирования образовательных программ моделей педагогического дизайна.

Осознанный и компетентный выбор эффективных в условиях конкретного вуза научно-педагогических подходов и, соответственно, моделей проектирования образовательных программ, в том числе направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, является результатом реализации методологического инструментария системно-деятельностного подхода, а также продуманной концептуальной направленности и технологической обоснованности образовательных программ.

Маршрутизация проектирования программ

В цифровую эпоху термин «маршрутизация» применяется в области разработки компьютерных сетей и обозначает «процесс

выбора физического или логического пути, по которому данные перемещаются от источника к получателю в сети»⁷, «процесс определения

⁷ Губин, М. (2025). Справочник по системам и параметрам. Маршрутизация. <https://gubin.systems/net/routing/>

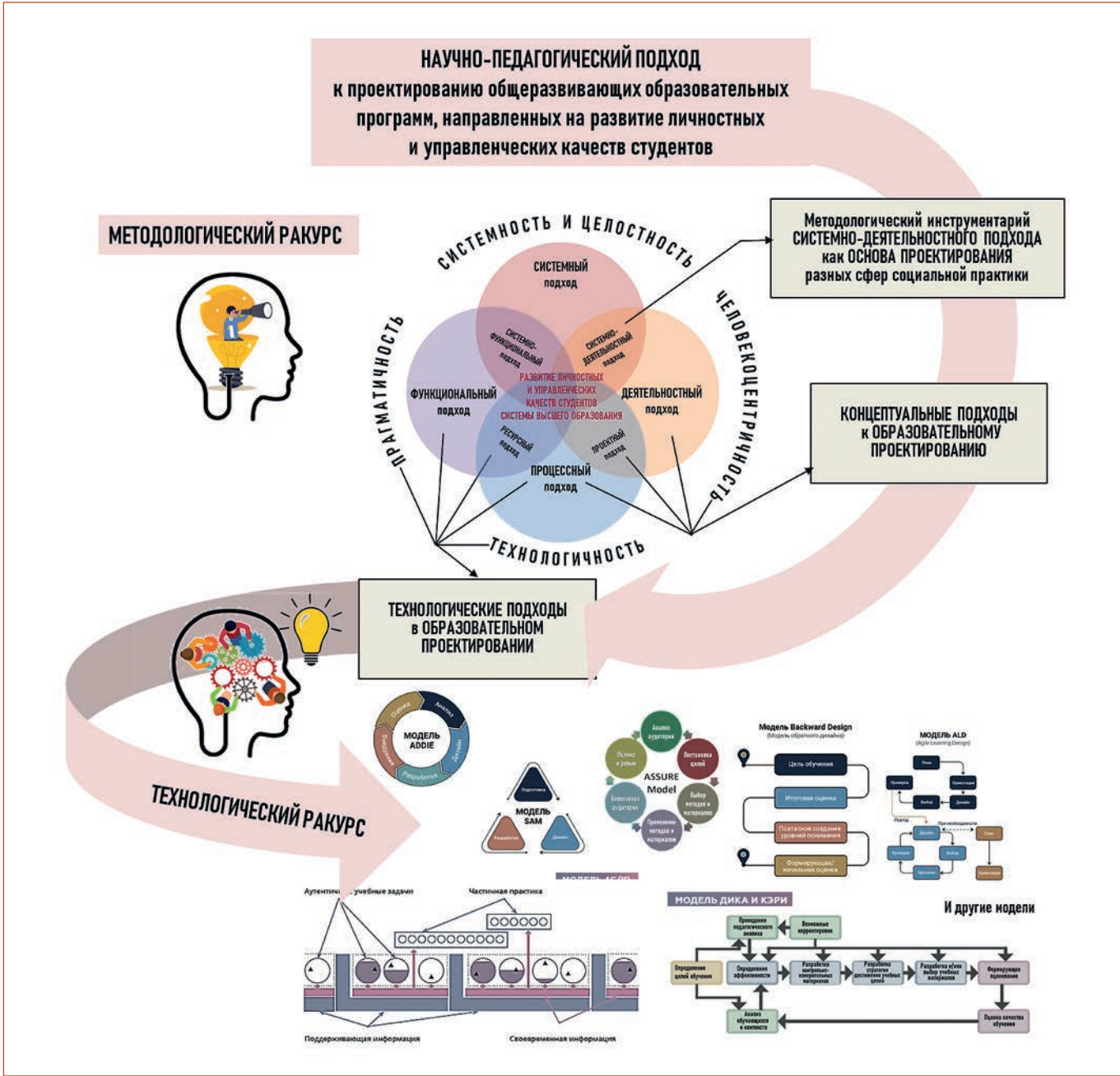


Рис. 8. Методологический и технологический ракурсы научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ. Источник: разработано авторами.
Fig. 8. Methodological and technological aspects of the scientific and pedagogical approach to the design of general developmental educational programs. Source: developed by the authors.



Рис. 9. Маршрутизация проектирования общеразвивающей программы. Источник: разработано авторами.
Fig. 9. Routing of design of a general development program. Source: developed by the authors.

оптимального маршрута данных в сетях связи»⁸.
Предлагается рассматривать маршрутизацию проектирования общеразвивающих программ как представление о логике процесса и выборе оптимальных подходов. Последние вытекают из определенных методологических позиций, которыми руководствуются преподаватели, разрабатывая общеразвивающие образовательные программы вуза, направленные на развитие личностных и управленческих качеств студентов.
Отметим, что маршрутизация проектирования общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, включает в себя как минимум три субъекта взаимодействия: преподавателя-разработчика программы, методиста, сопровождающего преподавателя-разработчика на всех этапах проектирования программы, и эксперта, который оценивает разработанную программу на соответствие требованиям.
Таким образом, маршрутизация проектирования общеразвивающей программы (рис. 9) может быть представлена

в виде определенного алгоритма действий преподавателя-разработчика и сопровождающего его методиста. Алгоритм включает в себя следующие шаги:

1. организационный (разработка инструкции для преподавателя;
2. методологический (разработка концепции программы);
3. корректирующий (совместная работа преподавателя-разработчика программы и методиста);
4. технологический (верстка курса в информационной системе вуза);
5. экспертный (оценка программы на соответствие предъявляемым к ней требованиям).

1. Организационный этап. Методист пишет инструкцию (памятку) для преподавателя-разработчика с пошаговым алгоритмом действий для создания программы. На данном этапе методист определяет список преподавателей, которые могут быть задействованы в проектировании программ, и список экспертов для дальнейшего взаимодействия. Основным субъектом организационного этапа является методист.

2. Методологический этап включает в себя шаги, связанные с определением следующих аспектов:

- цели и задачи программы;

- целевая аудитория;
- методологические подходы, с позиций которых будет разрабатываться программа;
- методы реализации программы;
- технологии реализации программы;
- формы контроля;
- формат реализации программы (очный, очно-дистанционный, дистанционный);
- дизайн программы (в случае дистанционного формата).

Основным субъектом методологического этапа является преподаватель-разработчик программы.

3. Корректирующий этап. Преподаватель-разработчик программы и методист работают вместе:

- создают структуру программы, включающую в себя разделы, учебные цели, теоретический материал, практические задания, систему оценивания, объем материала в академических часах и мультимедийные и интерактивные материалы;
- определяют типовую структуру занятия;
- разрабатывают тематический и учебный планы, а также согласовывают организационно-педагогические условия реализации программы.

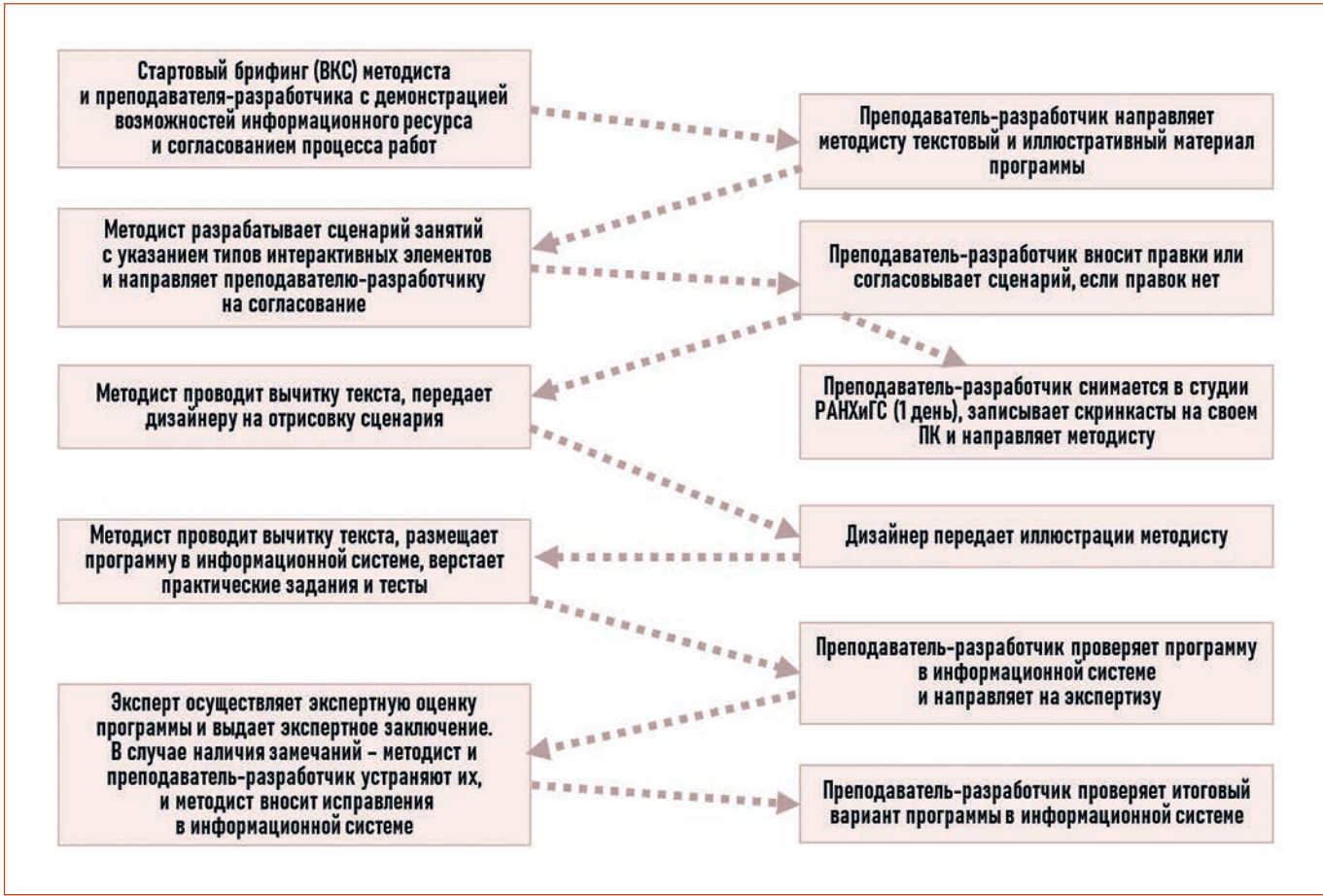


Рис. 10. Чек-лист технологического и экспертного этапов маршрутизации проектирования общеразвивающих программ (на примере деятельности Дирекции приоритетных образовательных инициатив Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации). Источник: разработано авторами.
Fig. 10. Checklist of the technological and expert stages of routing the design of general development programs (based on the example of the activities of the Directorate of Priority Educational Initiatives of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration). Source: developed by the authors.

8 Маршрутизация. Рувики: Интернет-энциклопедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Маршрутизация>

На корректирующем этапе субъектами взаимодействия выступают методист и преподаватель-разработчик программы.

4. Технологический этап: верстка курса в информационной системе вуза. Преподаватель-разработчик направляет тексты и иллюстрации для программы методисту, который разрабатывает сценарий занятий с указанием типов интерактивных элементов и направляет его преподавателю-разработчику на согласование. Далее преподаватель-разработчик вносит правки или утверждает сценарий. Методист вычитывает текст и передает его дизайнеру для отрисовки сценария; дизайнер передает иллюстрации методисту. Методист снова вычитывает текст, верстает практические задания и тесты в информационной системе. Преподаватель-разработчик проверяет готовый курс в информационной системе и направляет его на экспертизу. Субъектами взаимодействия на технологическом этапе выступают методист, преподаватель-разработчик программы и дизайнер.

5. Экспертный этап является заключительным. Эксперт оценивает программу и выдает заключение, после чего методист и преподаватель-разработчик устраняют замечания и вносят исправления в программу, размещенную в информационной системе. Затем преподаватель-разработчик еще раз проверяет все материалы. Субъектами взаимодействия на этом этапе выступают эксперт, методист и преподаватель-разработчик программы. Взаимосвязь между технологическим и экспертным этапами соблюдается через выполнение согласованных действий преподавателя-разработчика, методиста и эксперта (рис. 10).

Таким образом, можно говорить, что проектирование общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств

студентов вуза, представляет собой сложный и многоступенчатый процесс, в котором должно быть задействовано множество специалистов для получения качественного продукта.

Заключение

Под научно-педагогическими подходами в проектировании образовательных программ вуза понимается методология, ориентирующая разработчиков на обоснование ценностно-смысловой и целевой направленности педагогического процесса, его принципов, структуры и содержания, используемых технологий. Успешность проектирования в системе высшей школы образовательных программ, в том числе направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, зависит от целостности реализации научно-педагогического подхода, рассматривающего логику проектирования в согласованных между собой методологическом и технологическом ракурсах.

Отсутствующая или недостаточная формальная представленность методологического ракурса проектирования провоцирует проблемы, обесценивающие процесс разработки образовательных, в том числе общеобразовательных программ вуза, несмотря на их технологическую продуманность и использование зарекомендовавших себя на практике моделей педагогического дизайна.

На провал обречена образовательная программа, спроектированная без опоры на эффективные модели педагогического дизайна, а также без операционально разработанного оптимального выбора технологий, методов отбора содержания учебного материала и методов его усвоения.

Список источников / References

Акмамбетова, М. Е., Миляева, Л. М., & Романовская, И. А. (2019). Технологический подход к проектированию педагогического дизайна

в условиях образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*, 6(79), 75–77. <https://www.elibrary.ru/tpvucd>

Асанов, С. А., & Акименко, Г. В. (2020). Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе. *Дневник науки*, 8(44). <https://www.elibrary.ru/rabjur>

Асмолов, А. Г. (2002). *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии*. Смысл.

Асмолов, А. Г. (2015). *Оптика просвещения: социокультурные перспективы*. Просвещение.

Асмолова, Л. М. (2025). Типологическая модель методологических подходов в исследованиях развития личностных и управленческих качеств студентов. *Образовательная политика*, 21(2), 58–73. <https://www.elibrary.ru/ctvfrb>

Вайндорф-Сысоева М. Е., & Воробчикова Е. О. (2023). «Педагогический дизайн» как системообразующая категория: подходы и определения. *Вестник Мининского университета*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-3>

Генова, Н. М., Стебляк, В. В., & Борзова, К. С. (2022). Применение педагогического дизайна при проектировании искусствоведческих курсов. *Педагогический журнал*, 12(5–1), 643–649. <https://www.elibrary.ru/gyxlol>

Губарева, Л. И., Сенькина, Т. А., & Тихонович, М. И. (2016). Методология проектирования образовательных программ в соответствии со стандартами. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3(72), 284–290. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-proektirovaniya-obrazovatelnyh-programm-v-sootvetstvii-so-standartami>

Исаев, И. Ф., & Клепикова, А. Г. (2009). Технология педагогического дизайна в разработке электронных учебных материалов. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 1(69). 130–135. <https://www.elibrary.ru/kuxcgd>

Кочурина, Т. С. (2022). «Педагогический дизайн»: сущность и структура. *Преподаватель XXI век*, 1–1, 21–29. <https://www.elibrary.ru/urnlvf>

Кролевецкая, Е. Н. (2022). Полисубъектность личности будущего педагога как психолого-педагогическое явление. *Проблемы современного*

педагогического образования, 74–3, 162–165. <https://www.elibrary.ru/iamjto>

Курносова, С. А. (2011). Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна. *Фундаментальные исследования*, 12–4, 747–751. <https://elibrary.ru/item.asp?edn=oulavn>

Полат, Е. С., Кухарина, М. Ю., & Моисеева, М. В. (2004) *Теория и практика дистанционного обучения*. Издательский центр «Академия».

Сергиенко, Е. А. (2016). Межпарадигмальные мосты. *Психологические исследования*, 9(48), 4. <https://www.elibrary.ru/yhhoex>

Соколова, А. С. (2023). Базовые модели педагогического проектирования дистанционных образовательных программ: ADDIE, ASSURE, SAM. *Педагогический журнал*, 13(10–1). 414–422. <https://www.elibrary.ru/ryutom>

Фокина, Л. В., & Логунова, Н. Ю. (2022). Методологические подходы педагогического дизайна в проектировании гуманитарного учебного курса в инженерном образовании. *Образование и право*, 5, 212–215. <https://www.elibrary.ru/gkjvjh>

Чернобай, Е. В., Ефимова, Е. А., Корешникова, Ю. Н., & Давлатова, М. А. (Ред.). (2022). *Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка*, 3(63). <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf?ysclid=megoxseoeq412523794>

Шевченко, Н. И. (Ред.). (2023). *Педагогический дизайн в образовании: периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей* (Т. 8). ООО Издательский дом «Научная библиотека». <https://www.elibrary.ru/wbrvui>

Almomen, R. K., Kaufman, D., Alotaibi, H., Al-Rowais, N. A., Albeik, M. & Albattal, S. M. (2016). Ap-plying the ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation – Instructional Design Model to Continuing Professional Development for Primary Care Physicians in Saudi Arabia. *International Journal of Clinical Medicine*, 7(8), 538–546. <https://doi.org/10.4236/ijcm.2016.78059>

Merrill, M. D. (1997). *Instructional Strategies that Teach*. CBT Solutions.

Reiser, R. A., Carr-Chellman, A. A., & Dempsey, J. V. (Eds.). (2024). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003502302>

Design of general developmental programs. Methodologies, technologies, results

Elena N. Krolevetskaya
Phd in Pedagogy, Project Director, the Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Nataliya B. Avalueva
Phd in Pedagogical Science, Leading Researcher, Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Lyubov M. Asmolova
PhD in Pedagogy, Expert, Directorate of Priority Educational Programs, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0003-2895-1150>, e-mail: asmolovalm@yandex.ru

ABSTRACT This article explores solutions to the problem of the technological over methodological bias in the design of general development programs at universities. In modern higher education, various instructional design technologies (ADDIE, ASSURE, SAM, 4C/ID, etc.) are widely and effectively used in the design of educational programs. Many experts view instructional design as a leading methodology for designing teaching content and methods. However, when designing general development programs for universities aimed at developing students' personal and managerial skills, higher education educators face challenges related to the complexity of defining the value-based, semantic, and goal-oriented content of the programs they design and assessing student achievement in mastering these programs. A contradiction arises in which the availability of instructional design technologies does not resolve the problem of imbuing the designed general development programs with meaning and content. Drawing on the holistic concept of a «scientific and pedagogical approach», the authors of this article see a solution to this problem in substantiating the relationship between the methodological and technological perspectives of designing general educational programs at universities aimed at developing students' personal and managerial skills. This approach, in the authors' view, ensures not only the continuity of methodological knowledge but also the unity of goals, methods, and technologies, and helps to build a logic for designing general educational programs from the level of specific scientific methodology to the level of methods, techniques for its practical implementation, and corresponding technologies. Based on an analysis of scientific and pedagogical approaches to designing general educational programs aimed at developing students' personal and managerial skills, the authors propose a design flow for such general educational programs.

KEY WORDS methodological approaches, scientific-pedagogical approach, instructional design, technologies, design of university general development programs, routing of university general development program design, development of students' personal and managerial qualities

TO CITE Krolevetskaya, E. N., Avalueva, N. B., & Asmolova, L. M. (2025). Design of general developmental programs. Methodologies, technologies, results. *Educational Policy*, 23(4), 56–72

FUNDING This article was prepared as part of the state assignment of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration «12.11-2025-1 Justification and development of a set of general development programs of a higher educational institution aimed at developing students' personal and managerial qualities.»

ACKNOWLEDGMENTS The authors express their gratitude to the editorial board and anonymous reviewers.

© Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B., & Asmolova L. M., 2025

Received: 21.11.2025
Accepted: 30.11.2025
Date of publication: 30.12.2025

Если уж копаешься в себе,
то не забывай и сажать что-нибудь



РАЗВИВАЕМ
ПОТЕНЦИАЛ
ЧЕЛОВЕКА

