

УДК 378  
ББК 74

*Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева*

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

*Рассматривается проблема педагогического сопровождения: дается историографическая справка о становлении феномена педагогического сопровождения, анализируется его сущность, значение, область применимости, формулируются проблемы, связанные с его использованием в условиях современного образования.*

*Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение.*

Современная методология науки утверждает, что изучение любого явления как научного феномена требует его комплексного рассмотрения в разных аспектах: историографическом, понятийном,

атрибутивном, содержательном, праксиологическом. Учитывая данные требования, рассмотрим сопровождение – один из наиболее интенсивно разрабатываемых в современной педагогике феноме-

нов – с точки зрения его генезиса, природы, сущностных особенностей, места в системе научно-педагогической терминологии, связей с близкими по смыслу понятиями, а также проанализируем степень разработанности проблемы педагогического сопровождения в теории педагогики.

Как специфический вид деятельности человека, состоящий в следовании рядом с кем или чем-либо и оказании необходимой помощи, сопровождение имеет довольно продолжительную историю. С древних времен при решении определенных жизненных проблем люди обращались к сопровождению. Активно использовалось сопровождение грузов, юридическое сопровождение сделок, медицинское сопровождение больных, инженерное сопровождение строительства, сопровождение передвижения человека, сопровождение производственно-технологических процессов, тренерское сопровождение в спорте и т. д. Отсюда исторически сложившееся многообразие видов сопровождения: психологическое, социальное, медицинское, юридическое, информационное, организационное, техническое, экологическое и др.

В истории образования также имеются образцы осуществления педагогического сопровождения. Например, тьюторское, которое возникло около девяти веков назад и получило распространение сначала в Кембриджском и Оксфордском, а затем и в других университетах Европы и Америки. В России непродолжительное время тоже официально существовал такой вид сопровождения: в 1868 г. в лицее Цесаревича Николая была введена должность тьютора, предусматривающая осуществление индивидуального воспитания вверенного тьютору лицеиста. Другим примером педагогического сопровождения является деятельность педагогов в дореволюционных гимназиях и лицеях, которые в большей степени оказывали психологическую помощь и поддержку учащимся, снимая стрес-

совую нагрузку и помогая преодолевать трудности обучения. В советский период многие из учителей-новаторов осуществляли психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение отстающих в учебе, педагогически запущенных или, наоборот, одаренных школьников. Существуют и другие примеры, однако все они представляют собой лишь единичные образцы действий педагогов, которые по своему содержанию и целевым ориентациям можно отнести к сопровождению. Как система комплексной помощи, гармонично встроенная в структуру отечественного образования, сопровождение стало интенсивно развиваться лишь около 20 лет назад.

Принятая в 90-е годы XX века ориентация на гуманизацию всего общества в целом и учебно-воспитательного процесса, в частности, определила необходимость учета потребностей личности и оказание ей своевременной и квалифицированной помощи, что инициировало интерес к разработке проблемы сопровождения. Первые научные данные в рамках указанного направления были получены уже в начале 90-х годов. Сконцентрировав свое внимание на психологическом сопровождении естественного развития детей Г. Бардиер, И. Ромазан и Т. Чередникова [1] фактически зафиксировали данное исследовательское направление как значимое и своевременное для психолого-педагогической науки.

Уникальность сложившейся к середине 90-х годов XX века ситуации состоит в том, что проблема педагогического сопровождения, оказавшись в поле зрения ученых начала стремительно развиваться, в отличие от других проблем, реальный исследовательский интерес к которым зачастую возникает через довольно продолжительное время после их постановки. Уже к концу XX века появилась масса работ, посвященных исследованию проблемы педагогического сопровождения, которая оказалась настолько масштабной и многоаспектной, что

практически одновременно в научном сообществе заговорили о педагогико-психологическом (И.В. Горбачева), валеологическом (Е.М. Исайкина, С.Ю. Толстова и др.), акмеолого-валеологическом (В.М. Курдумякова), методическом (Л.Г. Тарита), научном (В.И. Богословский) и других видах сопровождения в образовании. Учеными в этот период рассматривались проблемы сопровождения учебного, воспитательного, инновационного, методического процессов, процессов социализации школьников, развития их творческих возможностей и др.

Все эти исследования проводились на фоне начавшегося широкомасштабного процесса создания и структурирования специальных служб, обеспечивающих различные виды сопровождения, и оказывающих комплексную помощь нуждающимся, в том числе и субъектам образовательного процесса (ученикам, родителям, преподавателям). Их институциональное закрепление в масштабах страны произошло в 1998 году в результате принятия Правительством РФ Постановления «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» [4], регламентирующего работу центров «психолого-медико-социального сопровождения».

К этому времени первый этап развития общегосударственной системы сопровождения, который характеризовался во многом стихийным расширением сети служб в разных городах (Москва, Санкт-Петербург, Уфа, Вологда, Нягань, Зеленоград, Горно-Алтайск и др.), постепенно сменяется качественно новым этапом, в рамках которого происходит усложнение структуры этой системы. Она приобретает уровневость и преемственность: формируются городские, районные, школьные службы сопровождения, упорядочивается их работа, расширяются возможности и полномочия по решению проблем, активно на-

капливается продуктивный опыт взаимодействия различных специалистов.

Педагогическое сопровождение, выкристаллизовавшееся из структуры комплексного сопровождения, куда оно вошло наряду с сопровождением психологическим, социальным, медицинским, правовым и др., постепенно становится самостоятельным феноменом и исследуется в новом контекстуальном поле. Педагогическое сопровождение становится, во-первых, органической частью учебно-воспитательного процесса, во-вторых, одним из ведущих принципов его организации, и, в-третьих, важнейшим видом и направлением педагогической деятельности.

Все это дало новый импульс интенсификации научно-исследовательского процесса по решению проблемы педагогического сопровождения. Следует отметить, что с начала XXI века выделяются два ключевых направления. В рамках первого вводятся и изучаются новые виды педагогического сопровождения: информационное (А.М. Лощаков), информационно-аналитическое (И.А. Кискаев), психолого-акмеологическое (И.В. Плаксина), компьютерное (И.Р. Сташкевич, В.А. Фадеев и др.), документально-правовое (И.Н. Семакова), лично ориентированное (Ю.И. Васекин), организационно-методическое (А.С. Воронин), информационно-библиографическое (И.Н. Петрова), этнопедагогическое (И.И. Железкина), тьюторское (С.В. Дудчик, С.В. Загребельная), АРТ-педагогическое (А.Ю. Семетанина) и др.

Второе направление фиксирует и исследует новые области приложения педагогического сопровождения, а именно: сопровождение развития одаренных детей (В.А. Лазарев, Н.А. Сидорина и др.), досуговой деятельности (И.Н. Грушецкая), самоопределения (М.И. Губанова, С.М. Шабанова и др.), профессиональной деятельности (Е.М. Муравьев), детского лидерства (А.Л. Уманский), профессионального становления и самосовершен-

ствования (Ю.А. Дубровская, С.Н. Никитаев и др.), социальной адаптации (Н.Н. Караваева, А.Б. Струков и др.), становления и развития социокультурной идентичности (М.В. Шакурова), личностного развития (М.А. Иваненко, А.И. Ноев и др.), развития творческого потенциала и креативности (С.К. Турчак, И.М. Яковенко), профессиональной деятельности (О.Ю. Тришина), самореализации (Э.В. Боброва, Ю.К. Копейкин и др.), здоровьесбережения (Л.А. Дзодзикова, Л.Н. Румянцева) и др.

Анализ научной литературы и состояния практики реализации сопровождения в образовании показал, что в настоящее время педагогическое сообщество стоит на пороге нового периода в развитии представлений о данном феномене. Накопленные сведения приобрели такой масштаб, что для дальнейшего научно-исследовательского движения вперед требуется упорядочение позиций в понимании сущности, роли и значения педагогического сопровождения, определения его технологической стороны и показателей эффективности. Ученые приходят к осознанию того факта, что необходима целостная теория педагогического сопровождения, построенная на основе достижений современной науки и дающая педагогу эффективный практический аппарат, обеспечивающий качественно новые возможности его продуктивного осуществления. Однако создание такой теории в неупорядоченном пространстве представляется делом чрезвычайно трудным. Поэтому в первую очередь необходимо систематизировать современные данные о педагогическом сопровождении и начать следует с согласования понятийного аппарата данной проблемы.

Прежде всего, отметим, что сопровождение как междисциплинарное понятие безотносительно области его приложения, трактуется многими учеными (Л.В. Байбородова, М.Р. Битянова, И.Н. Грушецкая, Е.А. Козырева, М.И. Рожков, В.Ю. Ромайкин, Н.Г. Чанилова и др.),

как система профессиональной деятельности, направленная на оказание своевременной помощи нуждающимся. Если использовать данное определение в контексте педагогического процесса, то его, конечно, необходимо уточнить.

Исследование существующих в литературе точек зрения на трактовку понятия «педагогическое сопровождение» показало отсутствие его общепризнанного толкования. Педагогическое сопровождение понимают как:

- системный инструментарий педагогической деятельности (И.Э. Куликовская);
- процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала (А.Л. Уманский);
- процесс создания оптимальных условий развития и проявления способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, негативно влияющих на их реализацию (В.А. Лазарев);
- созидательную деятельность педагога, которая разворачивается в двух взаимосвязанных процессах: созидание себя и побуждение к этому студентов (В.А. Шишкина);
- пролонгированную педагогическую поддержку (П.А. Эльканова);
- один из механизмов ддящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия (М.В. Шакурова) и др.

Наличие столь существенных различий в понимании феномена педагогического сопровождения требует, прежде всего, обоснования его трактовки через выявление сущностных особенностей и, безусловно, ставит под сомнение чрезмерно оптимистичную точку зрения ученых, которые утверждают, что «в целом концептуальную основу сопровождения можно считать определенной. Дело за реализацией выработанных рекомендаций» [3, с. 3]. Как известно, неоднозначность толкования научного понятия делает его элементом естественного языка и увеличивает число синонимов, что

неизбежно приводит к контекстуально-дискурсивной путанице и взаимозамещению другими терминами. Учитывая эту закономерность понятийного строя науки, считаем необходимым выявить и обосновать специфическое содержательно-смысловое наполнение понятия «педагогическое сопровождение», закрепив тем самым его самостоятельный статус.

Обратимся к сущностным характеристикам педагогического сопровождения, определив, прежде всего, границы его продуктивного использования, что позволит выявить область педагогической действительности, к которой применимо педагогическое сопровождение, очертить проблемное пространство, в рамках которого оно способно обеспечить достижение поставленных целей.

В этой связи отметим, что в научно-педагогических публикациях часто используются словосочетания: «сопровождение детей», «сопровождение старшеклассников», «сопровождение учащихся», «сопровождение подростков» и т. д. Указанные выражения представляются нам некорректными, поскольку в такой редакции сопровождение теряет педагогический контекст (сопровождать личность может охранник, поводырь, врач, экскурсовод и др.). Мы полагаем, что поскольку педагогика изучает педагогический процесс, то и педагогическое сопровождение должно ориентироваться именно на компоненты педагогического процесса, т. е. педагог, выполняя свою профессиональную функцию, сопровождает не саму личность, а те значимые для ее становления процессы, которые необходимо контролировать и поддерживать. Поэтому более корректно говорить не о сопровождении какой-то личности, а о сопровождении ее воспитания, развития, адаптации, учебной деятельности, творческой самореализации и т. д. Таким образом, педагогическое сопровождение может применяться только к педагогическим явлениям, имеющим процессную природу, но никак не к самим людям.

Проведенный нами телей Е.А. Александрова, М.И. Губанова, И.Э. Куликовская, В.А. Лазарев, Б.И. Сарсенбаева, А.Л. Уманский, М.В. Шакурова, В.А. Шишкина и др.) относительно атрибутивных характеристик педагогического сопровождения, позволил выделить его основные характеристики. Педагогическое сопровождение:

- имеет деятельностную природу, предполагает проявление активности и влияния на сопровождаемое явление;
- носит управленческий характер, связан с некоей заданной оптимальной траекторией, в соответствии с которой обеспечивает развертывание сопровождаемого явления;
- имеет индивидуальный характер, обладает содержательной адресностью, соответствующей сложившимся условиям и особенностям сопровождаемого процесса;
- функционирует в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для существования сопровождаемого явления;
- непрерывно при реализации, имеет начало и конец;
- опирается на результаты мониторинговой диагностики, которые детерминируют наполнение действий педагога по сопровождению.

Учитывая вышеизложенное, под *педагогическим сопровождением* будем понимать педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания. Предлагая такое определение, мы сознательно избегали использования в качестве родовых синонимичные понятия, такие как «помощь» или «поддержка», с тем, чтобы придать автономность педагогическому сопровождению и закрепить за ним персональное место в понятийно-категориальной системе современной педагогики.



Рассматривая педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен, сформулируем ключевые позиции, не допускающие его смешения с близкими по смыслу дефинициями («педагогическая помощь» и «педагогическая поддержка»). Итак, педагогическое сопровождение:

- в отличие от помощи и поддержки, представляющих собой разовые акции, имеет продолжительный и непрерывный характер;
  - всегда «привязано» к определенному процессу, дополняет и сопутствует ему, в то время как помощь и поддержка – временные воздействия, обеспечивающие краткие связи с данным процессом;
  - требует непосредственного взаимодействия и контакта педагога с воспитанником, тогда как помощь и поддержка могут осуществляться «на расстоянии»;
  - состоит в осуществлении конкретных действий со стороны педагога, в то время как помощь и поддержка могут иметь рекомендательно-абстрактный характер, предполагающий реализацию предлагаемых процедур самим воспитанником;
  - строится на результатах диагностики и требует проектирования принимаемых действий в отличие от помощи и поддержки, которые имеют оперативный характер и могут осуществляться исходя из интуиции и опыта педагога;
  - является более масштабным педагогическим явлением, которое в свой состав может включать и помощь и поддержку.
- Помимо различий с понятиями педагогической помощи и поддержки, педагогическое сопровождение обладает спецификой по отношению к управлению. Ключевые отличия мы видим в следующем:
- сопровождение в большей степени, чем управление учитывает интересы его субъектов;

- управление представляет собой воздействие управляющей системы, тогда как сопровождение – это взаимодействие субъектов сопровождающего и сопровождаемого процессов;
- при сопровождении роль педагога менее значима, чем при управлении;
- управление регламентируется нормативно заданными положениями, а сопровождение зачастую регулируется морально-нравственными ценностями субъектов;
- управление в принципе не зависит от доброжелательности отношений между субъектами, тогда как для сопровождения они являются важнейшим условием реализации;
- сопровождение в меньшей степени затрагивает (изменяет) аспекты сопровождаемого процесса, чем управление;
- результат управления менее вариативен, чем сопровождения;
- управление допускает меньше самостоятельности и активности субъектов, чем сопровождение;
- при сопровождении у субъектов больше возможностей проявить творческий потенциал, чем при управлении.

Уникальность педагогического сопровождения проявляется в его наполнении, определяющем видовое разнообразие. Нельзя не согласиться с исследователями, которые различают системное и индивидуальное сопровождение (И.Н. Грушецкая, Е.А. Тютина, Л.М. Шипицына и др.), предполагающие реализацию педагогом системно-ориентированных и индивидуально-ориентированных программ действий. Другой подход, также связанный с представлением внутреннего наполнения педагогического сопровождения, предполагает исследование его структурных компонентов (Л.А. Дзодзикова, Р.И. Егорова, Д.Е. Загоруйко, И.Э. Куликовская и др.). При этом, как показал проведенный нами анализ, чаще всего ученые исходят из наполнения педагогической деятельности в целом, ее клю-

чевых этапов и функционального содержания. Так, например, В.А. Айрапетова включает в педагогическое сопровождение мотивационно-смыслоцелевой, операционально-содержательный, аналитико-оценочный компоненты; Г.И. Симонова – теоретико-методологический, информационно-аналитический, содержательный, технологический, управленческий, экспертный компоненты; А.В. Остапенко – организационно-педагогический, содержательный и технологический. В решении данного вопроса мы разделяем позиции тех ученых, которые ориентируются на системное структурирование компонентов, позволяющее избежать их взаимопересечения, обеспечить функциональную однородность и полноту, а также снять встречные возражения о случайности выбора компонентного состава. В частности, нам импонирует подход, при котором выбор компонентов детерминируется определенным классификационным основанием. Учитывая, что педагогическое сопровождение по своей сути процесс управленческий, хотя в отличие от управления более мягкий и свободный, считаем правомерным включение в его состав основных управленческих процедур: педагогической диагностики, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции.

Иную сторону в характеристике педагогического сопровождения составляют этапы его осуществления. Данный аспект педагогического сопровождения в настоящее время понимается учеными как значимая и недостаточно разработанная педагогическая проблема, непрерывный исследовательский интерес к которой приводит к все большему разнообразию предложений по ее решению. Так, А.А. Майер называет этапами сопровождения диагностику, постановку целей, отбор и применение средств, анализ промежуточных и конечных результатов. В целом логика автора понятна, тем не менее, не позволила ему отобразить специфику педагогического сопровождения

и приблизила предлагаемый перечень этапов к содержанию педагогической деятельности в целом. Работая в рамках другого подхода к определению этапов, Я.Л. Горшенина рассматривает педагогическое сопровождение как последовательную смену диагностического, ориентационного, проектировочного и организационного этапов. Однако, более развернутая и содержательная, на наш взгляд, точка зрения приведена в исследовании Е.А. Тютиной, которая включает в состав сопровождения диагностический, поисковый, консультативно-проектировочный, деятельностный, рефлексивный этапы. Ключевое преимущество данной позиции состоит в том, что она удачно согласуется с основными направлениями деятельности по педагогическому сопровождению: аналитическим, консультирующим, координирующим, организаторским и др. При этом указанные направления задают еще и функциональное наполнение педагогического сопровождения. Рассматривая его как подпроцесс педагогического процесса и осуществляя взаимную проекцию их существенных свойств, многие исследователи выделяют диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную функции, а также функции первичной помощи и замещения (Б.С. Братусь, Е.М. Муравьев, Т.А. Строкова и др.). Поскольку данный набор функций нельзя не признать открытым, то, как любое незамкнутое пространство объектов, он нуждается в структурировании. Один из вариантов решения этой проблемы предложен М.И. Рожковым, который выделяет две группы функций: целевые (функции развития существенных сфер человека – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной) и инструментальные (функции технологии сопровождения – диагностическая, коммуникативная, прогнозическая, организаторская). Мы счита-

ем, что М.И. Рожкову удалось решить, по меньшей мере, две серьезные проблемы: во-первых, обеспечить универсальность и полноту набора функций, а во-вторых, задать через целевую группу его вариативную часть (гибкую и изменяемую), позволяющую, если это необходимо, отразить специфику исследуемого вида педагогического сопровождения.

Тесно связана с функциональным наполнением педагогического сопровождения проблема определения принципов его реализации. Диалектика данной сопряженности задается, прежде всего, логико-познавательной последовательностью от определения функционального содержания феномена к поиску специфических требований его практического осуществления, т. е. к принципам реализации. Анализ существующих исследований показал, что большинство ученых придерживается именно такой логики, выделяя не только функции педагогического сопровождения, но и его принципы:

- рекомендательного характера советов сопровождающего, приоритета интересов сопровождаемого, непрерывности, мультидисциплинарности, стремления к автономизации (Е.И. Казакова);
- доверия, открытости, комплексности, превентивности, создания благоприятных условий, активизации самостоятельной работы (А.Н. Копейкин);
- ориентации на нравственные ценности, диалогизма, целостности, активности (Н.В. Пояркова);
- дополненности и вариативности, субъект-субъектного взаимодействия, сферности, опоры на внутренний потенциал субъекта (А.М. Ткаченко);
- природосообразности, творческого подхода, жизнотворчества, сотрудничества (С.К. Турчак);
- персонификации, бинарности, опосредованных воздействий, включенности детей в социально значимые личностные отношения, самореализации (А.Л. Уманский) и др.

В этих и других работах мы видим стремление авторов выявить такие принципы, которые бы, с одной стороны, вписывались в систему общепедагогических требований к организации педагогического процесса, а с другой, отражали бы идеологию, сущностные особенности, значение и место сопровождения в структуре педагогического взаимодействия. Не обсуждая в отдельности приведенные точки зрения, считаем необходимым отметить, что при решении проблемы определения принципов педагогического сопровождения, прежде всего, необходимо выявить такую их совокупность, которая представляла бы собой полную, замкнутую и целостную систему. Это поможет снять впечатление стихийности зафиксированного набора, который при желании может быть дополнен или сокращен без потери результативности реализации процедур педагогического сопровождения. Мы полагаем, что при решении данной проблемы необходимо, прежде всего, определить основание для отбора этих принципов и структурировать их в соответствии с особенностями осуществления педагогического сопровождения. Ориентируясь на обеспечение полноты комплекса принципов, отметим, что основанием для их выделения могут стать:

- теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы, для которых выявленные принципы окажутся прямым результатом реализации;
- закономерности педагогического сопровождения, которые будут уточняться соответствующими принципами;
- субъекты сопровождения и деятельность, которую они осуществляют. В данном случае будут выявляться принципы, соответствующие деятельности каждого субъекта;
- этапы педагогического сопровождения, для каждого из которых будут выявляться поддерживающие их принципы и др.



Такой подход не позволит выйти за пределы выбранного основания, и при заданных исходных исследовательских позициях выявленный набор принципов можно будет считать исчерпывающим.

Проблема определения условий, при которых педагогическое сопровождение эффективно функционирует, также вызывает существенный интерес у современных исследователей. Отсутствие единодушия среди них в решении данной проблемы говорит о том, что потенциал педагогического сопровождения пока еще до конца не раскрыт. Фокусируя свое внимание на различных его аспектах, ученые предлагают педагогические, организационно-педагогические, организационно-дидактические условия. Проведя анализ представленных в научной литературе точек зрения, мы пришли к выводу, что в наибольшей степени соответствуют сути педагогического сопровождения следующие условия: обеспечение личностноориентированной направленности образования (Р.И. Егорова), организация творческого образовательного пространства (И.М. Яковенко), разработка научно-методического обеспечения процесса педагогического сопровождения (О.Е. Люблинская), подготовка и повышение психолого-педагогической квалификации педагогов (Д.Л. Запарин). Данный список, безусловно, не является окончательным. Он должен и будет дополняться и уточняться в соответствии с развитием теории педагогического сопровождения. Однако данные условия на сегодняшний день нам представляются наиболее обобщенными, потенциально мощными и значимыми для осуществления педагогического сопровождения в рамках современного образовательного процесса.

Завершая исследование феномена педагогического сопровождения, рассмотрим проблему оценивания результатов его реализации на практике. Исследование научных изысканий в этом направлении показало, что пробле-

ма определения результативности педагогического сопровождения остается самой сложной и наименее разработанной. Как известно, оценка результативности функционирования любого явления связана, в первую очередь, с определением валидных критериев и показателей. Однако в существующих исследованиях нам не удалось найти критерии и показатели, отражающие результативность собственно сопровождения. Так, в данном качестве предлагаются: способность к творческому взаимодействию; вовлеченность в активную деятельность; самостоятельность применения знаний; учебные и личностные достижения и т.д. Мы не можем согласиться с уважаемыми исследователями в том, что указанные показатели действительно характеризуют педагогическое сопровождение. Это показатели сопровождаемого процесса, но не самого педагогического сопровождения. Они являются косвенными, и потому непереносимы на всю область применимости педагогического сопровождения, т.е. на любые условия его реализации, а значит, не обладают свойством валидности.

Задача же исследователя, изучающего феномен педагогического сопровождения, найти прямые показатели, которые не связаны с сопровождаемым процессом, являются универсальными и независимыми. Следует признать, что решить такую проблему непросто. Аналогичные сложности испытывают ученые, изучающие, например, процесс управления, педагогической поддержки, содействия, помощи, мониторинга, т.е. такие процессы, развертывание которых происходит параллельно некоторому основному. Безусловно, эффективность сопровождаемого процесса является показателем результативности педагогического сопровождения, но, во-первых, это показатель косвенный, и, во-вторых, он не может быть единственным (что, кстати, наблюдается в большинстве проведенных исследований).

Несмотря на продолжительную историю исследования педагогического сопровождения, проблема определения валидных критериев и показателей для оценки результативности его реализации, остается открытой. Поскольку сопровождение – это процесс сопутствующий некоторому основному процессу, то его результативность нужно оценивать исходя из того, какое влияние он оказывает на основной процесс, как он его меняет. Поэтому прямыми показателями педагогического сопровождения, скорее всего, должны стать ускорение сопровождаемого процесса (сокращение времени достижения цели), увеличение его масштабности или углубление, снижение затрат и др. Эти показатели не зависят ни от вида педагогического сопровождения, ни от характеристик сопровождаемого процесса и могут использоваться в масштабах всей проблематики. Вместе с тем, возникает вопрос о диагностическом аппарате педагогики, позволяющем адекватно измерить значение каждого из этих показателей. Таким образом, проблема оценивания результативности реализации педагогического сопровождения в целом не решена, требует глубокого изучения и усиления внимания со стороны современных ученых.

Резюмируя изложенное, отметим, что педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса и нуждается в дальнейшем исследовании.

#### **Библиографический список**

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинев; СПб.: Вирт; Дорваль, 1993. – 96 с.
2. Ильина А.С. Содержание педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С. 40-45.
3. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
4. Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи // Постановление Правительства РФ № 867 от 31 июля 1998 г.