

References:

1. Armenian state University of Economics, Artsakh state University, Higher education. Problems and prospects: Materials of the seminar, Yerevan, Tntesaget publishing house, 2017.
2. National center of ensuring professional education quality, Systemic problems of Armenian universities. Comparative analysis of expert reports of accredited professional educational institutions, Yerevan, 2018.
3. Council for Higher Education Accreditation. Accreditation Serving the Public Interest. Washington DC. 2015. p. 2.
4. European Commission. ECTS User's Guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015.
5. European Commission, EACEA, Eurydice, The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018.
6. European Consortium for Accreditation. Accreditation in the Higher Education Area. 2005. p. 4.
7. Organisation for Economic Cooperation and Development. 2019. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 05.05.2020

Принято к публикации: 07.05.2020

Рецензент: канд.пед. наук, ассистент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 05.05.2020

Was accepted for publication: 07.05.2020

Reviewer: Ph.D., Assistant Lusine Hayrapetyan

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹԸ ԴԱՍԱԽՈՍ-ՈՒՍԱՆՈՂ ՄԵՆԹՈՐԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Ղազարյան Արևիկ

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Որակյալ կրթության ապահովման անհրաժեշտ նախադրյալներից մեկն էլ սովորողների ստեղծագործական ակտիվությունն է, նրանց կառուցողական քննադատությունը, կրթական միջավայրում մոտիվացումը, կրթական կարիքների գնահատումը և փոփոխվող, իրավիճակային պայմաններում հարմարումը: Մանկավարժական գործունեության ընթացքում ստանձնած սոցիալական դերերով պայմանավորված դասախոս-ուսանող հարաբերությունները բազմամակարդակ, բազմաբնույթ են: Դրանք ձևավորվում

են հաղորդակցական և ախտորոշման տարբեր մոդելների հիման վրա: Ժամանակակից պայմաններում դասախոս-ուսանող հարաբերությունների զարգացողական բնույթը նորովի մեկնարկման ակնկալիքով ինքնատիպ է մենթորային հարաբերությունների դիտարկմամբ: Այդ հարաբերությունների ձևավորման և հետագա պլանավորման ընթացքում կանորվում է մենթորի ախտորոշման գործառույթը:

Քանայի բառեր - Մենթոր, մենթի, մենթորային հարաբերություններ, մանկավարժական ախտորոշման գործառույթ, կրթական միջավայր, կրթական պահանջմունքներ, մենթորային հարաբերությունների գնահատման մոդել, ախտորոշման մոդել:

Հիմնախնդիրը: Բուհում գործող մենթորական ինստիտուտը հնարավորություն կտա նոր որակ, հաղորդակցման մշակույթ ձևավորելու դասախոս-ուսանող հարաբերությունների զարգացմանը, որը հնարավոր է և արդյունավետ, եթե մենթորը (դասախոս) մենթորության տարբեր փուլերում առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտում և կիրառվող գործիքակազմում տիրապետի ախտորոշման գործառույթին:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Մենթորային հարաբերությունների ձևավորման նախադրյալները դիտարկվում են անտիկ շրջանից: Մենթորության տիպանմուշի յուրօրինակ ձևաչափ է Սոկրատեսի փոխհարաբերությունները աշակերտների հետ: Պատմական տարբեր ժամանակներում տվյալ փուլի մարտահրավերները, արժեքային համակարգը, հասարակության, սոցիալական շերտերի պահանջները, հաղորդակցական մոդելներն իրենց կնիքն են թողնում մարդկանց սոցիալականացման ընթացքում կենսաբանական և սոցիալ-մշակութային ծրագրերի զարգացման, հետևաբար նաև մարդկային փոխհարաբերությունների վրա: Նշվածի արտացոլումը դրսևորվում է նաև սովորող-սովորեցնող միջանձնային փոխհարաբերություններում: Դասախոսները իրենց մանկավարժական գործունեության ընթացքում իրավիճակային կամ երկարաժամկետ ձևավորում են մենթորային հարաբերություններ ուսանողների հետ՝ փորձելով օգնել, աջակցել զգացմունքային և հոգեբանական, մասնագիտական աջակցություն ցուցաբերել: Մենթորային այդ հարաբերությունները համակարգային բնույթ չեն կրում, և չենք կարող ասել, որ գործում է մենթոր-մենթի ինստիտուտը: Վերջին տարիներին ՌԴ տարբեր բուհերում ակտիվացել են ուսումնասիրությունները. Ե. Իգնատևան, Յ. Վ. Ռյաբկովան, Օ. Ն. Շիլովան, Մ. Գ. Երմո-

լանան, Տ. Վորոտինցևան և Ե. Նեդելինան փորձում են հիմնավորել մենթորական ինստիտուտի անհրաժեշտությունը, իրականում (ոչ ձևական բնույթ կրող) մենթորների գործունեության կարևորությունը:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերություններում մանկավարժական ախտորոշման գործառույթի անհրաժեշտությունը տեսական մակարդակում և պրակտիկայում:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնավորվել է հետազոտության այն դրույթը, ըստ որի՝ մենթորական ինստիտուտը պետք է ձևավորել այն նվիրյալ մենթորների կամավոր մասնակցությամբ, որոնք կարող են ուսումնառության ընթացքում օգնել, աջակցել ուսանողներին (մենթիիներին)՝ իրականացնելով ախտորոշման գործառույթ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կրթական բարեփոխումները ենթադրում են որակյալ կրթության ապահովում, որը հնարավոր է, եթե դասախոս-ուսանող միջանձնային փոխհարաբերությունները համալրվեն նոր որակի և ձևաչափի մենթորային հարաբերություններով: Դասախոսը կրթական միջավայրում ձևավորում է համագործակցության և փոխներգործության այնպիսի մշակույթ, որը հնարավորություն է տալիս ուսանողին բավարարելու կրթական, սոցիալական պահանջմունքները և նախադրյալներ ձևավորելու հետագայում մասնագիտական ոլորտում ինքնակրթության, ինքնաձանաչման համար: Դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերություններն օգնող-օժանդակող, խորհրդատվական հարաբերություններ են՝ կարգավիճակադերային մոդել, որտեղ կարևոր է կամավորության սկզբունքը: Մենթորությունը ենթադրում է ուսանողների զգացմունքային և հոգեբանական, մասնագիտական աջակցություն, համապատասխան մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորում և զարգացում, դրա արդյունքում ինքնաձանաչման, ինքնաիրացման կարողությունների ձևավորում: Այս հարաբերությունները ենթադրում են ուղղակի համագործակցություն մենթորի (դասախոսի) և մենթիի (ուսանողի) միջև: Դասախոսը մենթորային հարաբերությունների ընթացքում առավել շատ կիրառում է կառավարման սոցիալ-հոգեբանական մեթոդախումբ՝ հիմնականում դրսևորելով կառավարման ժողովրդավարական ոճը և այն զուգակցելով ազատական ոճի հետ: Մենթորը մենթորային հարաբերությունների ընթացքում կիրառում է մանկավարժական ախտորոշման գործառույթ, որը **դարձելի** է, քանի որ ախտորոշման նպատակից և խնդիրներից է բխում հետագա ախտորոշիչ գործողությունների շղթան, որը միահյուսվում է կառավարչական գործառույթներին: Եվ հակառակը: Մենթորի

կողմից կիրառվող մանկավարժական ախտորոշման գործառույթը բնութագրվում է հարաբերական կայուն, համալիրային, դարձելի, բարդ և զարգացնող առանձնահատկություններով: Դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերություններն արդյունավետ են, եթե դասախոս-ուսանող հաղորդակցվող զույգը գիտակցում է իր սոցիալական դերերը, հոգեբանորեն կարող է և պատրաստ այդ հարաբերություններին՝ երկուստեք իրականացնելով մանկավարժական ախտորոշման գործառույթ: Ինչպես մենթորային հարաբերությունները, այնպես էլ մանկավարժական ախտորոշումն ունեն գարգացման փուլեր, որոնք վերլուծվում են համապատասխան կանխատեսումներով: **Ծանոթացման (նախնական) մենթորային** փուլում իրականացվում է նախնական ախտորոշում, որի ընթացքում մենթոր-մենթի զույգը փոխադարձաբար որոշակի տեղեկատվություն է փոխանակում: Այս ընթացում մենթորը կիրառում է **ախտորոշող տեղեկատվության հավաքագրող մեթոդախմբից մեթոդներ**¹՝ դիտում, հարցում, հարցազրույց, անկետավորում, թեստավորում, առկա արդյունքների վերլուծություն: Ախտորոշման մեթոդների բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս օբյեկտիվորեն ախտորոշելու մենթիի անհատական, հոգեբանական, տարիքային, սեռային առանձնահատկությունները: Նախնական ախտորոշման ընթացքում մենթորը նպատակ ունի.

- ✓ ուսումնասիրելու ախտորոշվող մենթիին՝ ըստ ախտորոշման ոլորտների՝ ուսումնառության, դաստիարակչական, կազմակերպչական մասնագիտական,
- ✓ նպատակային, թիրախային դարձնելու կառավարման գործընթացը,
- ✓ պարբերաբար կանխատեսելու և իրավիճակային մոտեցմամբ կանխարգելելու կանխատեսվող բացթողումներն ու շեղումները,
- ✓ լուծելու կիրառական ընթացիկ խնդիրներ,
- ✓ ցիկլիկ ախտորոշելու իր մենթորային գործունեությունը՝ մենթիից հետադարձ կապը պահպանելով: Ինքնաախտորոշումը մենթորին հնարավորություն է տալիս առավել արդյունավետ, նպատակային ձևավորելու հարաբերությունները և հասնելու վերջնական արդյունքի:

Մենթորը մենթիին հղում է իր կողմից նախապատրաստված հարցեր՝ ի՞նչ սպասելիքներ ունի իրենից, ինչպե՞ս է պատկերացնում իրենց փոխհարաբերությունները, ինչո՞ւ է ընտրել այս մասնագիտությունը, ի՞նչ նպատակներ ունի, և ինչպե՞ս է պլանավորում հետագա ընթացքը, արդյո՞ք ունեցել է դժվարություններ և ինչպե՞ս է փորձել հաղթահարել դրանք, ինչպիսի՞ն են կոլեկտիվում իր միջանձնային փոխհարաբերությունները և այլն: Մենթորը նախնական ախտորոշում

րոշման արդյունքում ձեռք բերած տեղեկատվությունը համադրում է նախապես մենթիի վերաբերյալ եղած տեղակատվությանը, տարբեր կարծիքներին (եթե դրանք կան), մենթիի վարքագծային դրսևորմանը կրթական տարբեր իրավիճակներում՝ լսարանում և արտալսարանային պայմաններում: Մենթիի (ուսանողի) մասին ամբողջական կարծիք ձևավորելու համար կարևոր են նրա կուրսը նկերների, ՈԻԳԸ և ՈԻԽ նախագահների, դասախոսների կարծիքները: Կարևորվում են նաև մենթիի ստեղծագործական ակտիվությունը, ուսանողի իրավունքների իմացությունը և պարտականությունների գիտակցումը, հաճախումները դասերին, կարգապահական պատասխանատվությունը: Նախնական ախտորոշման արդյունքում ստացված տեղեկատվության վերլուծությունը նպաստում է մենթորության ընթացքում խորհրդատվական տեսակի ընտրությանը, պլանավորման հետագա ընթացքի, տարբեր տեխնոլոգիաների ընտրությանն ու կիրառմանը: Մենթորության նախնական փուլում մենթոր-մենթի զույգը համատեղ հստակեցնում է գործունեության նպատակը, սահմանվում են խնդիրներ, որոնց լուծման մեջ կարևորվում են մենթիի նախասիրությունները, ակտիվ մասնակցությունն ուսանողական կյանքին: Նախնական ախտորոշման առանցքային ձեռքբերումներից են՝ երկուսի անկեղծությունը, հարգանքն ու վստահությունը իրար նկատմամբ, օբյեկտիվ, առողջ քննադատությունը: Մենթորային հարաբերություններում կա նաև դաստիարակչական բաղադրիչ. ձևավորում են ապագա մասնագետի կենսական մոտեցումներն ու սկզբունքները, մենթիի կրթամշակութային պատկերացումները՝ սոցիալ-բարոյական նորմերի, արժեքների, իդեալների և մասնագիտական վարքագծի չափանիշների վերաբերյալ:

Ն. Իգնատևան և Յ. Ռյաբկովան, իրականացնելով ՌԴ տարբեր բուհերի ուսանողների շրջանում ուսումնասիրություններ, «Ո՞վ կարող է լինել մենթոր» հարցին տրված պատասխանները համադրել են և մշակել մենթորին ներկայացվող պահանջների համակարգ [1, 34]՝ 1. մասնագիտական կոմպետենտություն, 2. մասնագիտական ստաժ (առնվազն 5 տարի), 3. կոլեգաների հարգանք, 4. անձնական ցանկություն (ոչ թե պարտադիր), 5. Ժամանակի տրամադրում՝ մենթիի խնդիրները լուծելու, 6. լիդերություն, 7. հաղորդակցման կարողություն, 8. ինքնազարգացման հակում, 9. կառուցողական քննադատություն, 10. զգացմունքային հավասարակշռություն, 11. լավատեսություն, 12. անձնական համակրանք, 13. կառավարչական ջիդ, 14. սեփական փորձի փոխանակում, 15. կոնֆլիկտներից խուսափում [1, 34]:

Նախնական ախտորոշման փուլին հաջորդում է ընթացիկ ախտորոշումը, որի ընթացքում առավել ակնառու են դառնում այն խնդիրները, որոնք մենթորը

պետք է աջակցի, օգնի՝ լուծելու: Այս փուլը առավել կոնկրետ և բովանդակային է, քանի որ փոխճանաչման արդյունքում արդեն ձևավորվել են համագործակցության, հաղորդակցական մոդելները: Ընթացիկ ախտորոշման փուլն ընդգրկուն և բազմամակարդակ է, քանի որ մենթորային հարաբերությունների մոդելները կարող են փոփոխվել՝ անհատական, էլեկտրոնային տեսակից անցնելով խմբային, թիմային տեսակների [2, 57]: Ընթացիկ ախտորոշման ժամանակ մենթորը ախտորոշման ընթացքում կիրառում է երկու խումբ մեթոդներ՝

1.ախտորոշող տեղեկատվության գնահատման մեթոդներ – սանդղակավորման, վիճակագրական, վարկանիշային գնահատման, ստացված տեղեկատվությունը վերամշակող մեթոդներ,

2.ախտորոշված արդյունքների կիրառական մեթոդներ – ուղղակի և միջնորդավորված ներգործության մեթոդներ, կանխատեսումներ, հանձնարարականներ, սոցիալ-հոգեբանական, վարչակազմակերպչական մեթոդներ [3, 85]: Ախտորոշման մեթոդները զուգակցվում են մենթորային հարաբերություններն արդյունավետ գնահատող մոդելով (Դոնալդ Կիրպատրիկի մոդել) [4, 91]: Մենթորային հարաբերությունները գնահատող մոդելը բաղկացած է չորս մակարդակներից՝

1. հուզական բավարարվածության գնահատական,
2. ստացված գիտելիքների գնահատական,
3. վարքագծի փոփոխության գնահատական,
4. վերջնարդյունքների գնահատական:

Մակարդակների տարանջատման հիմքում մոդելը գնահատող չափանիշներն են՝ 1. նպատակադրում և դրանց հասանելիություն, 2. համակարգի բոլոր մասնակիցների կարծիքների հաշվառում, 3. վիճակագրական արդյունքների վերլուծություն, 4. վարքագծային փոփոխություններ, 5. առավելությունների սահմանում:

Ընթացիկ ախտորոշում իրականացնելիս մենթորը հարաբերություններում պետք է դիտարկի նաև հոգեմարմնական և արժեքային բաղադրիչները.

Հոգեմարմնական – համադրվում են մենթիի շարժողական կարողությունները և հոգեբանակազմաբնախոսական առանձնահատկությունները:

Արժեքային – նոր պայմաններին, հարաբերություններին համահունչ վերախմբավորվում են մենթիի արժեքային կողմնորոշումները:

Ընթացիկ ախտորոշմանը հաջորդում է մենթորության վերջնական փուլը, որի ընթացքում կիրառվում է ամփոփիչ ախտորոշում: Այս փուլում ոչ միայն վերլուծվում են ձեռքբերումներն ու վարքագծային դրական փոփոխությունները:

րը, այլև վեր են հանվում հարաբերություններում տեղ գտած սահմանափակումներն ու բացթողումները, նոր մարտավարական քայլեր են պլանավորվում, կանխատեսվում հետագա գործունեության համար: Իրավացի է Մ. Բեկովան՝ հիմնավորելով, թե ինչ արդյունքներ էլ ստանանք, անհրաժեշտ է, որ դրանք չվնասեն և չհակասեն ախտորոշվողի (այս դեպքում մենթիի) իրավունքները [5, 11]: Մենթորն ամփոփիչ փուլում կիրառում է **վերջնարդյունքների վերլուծության մեթոդներ**: Ինչպես դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերությունները, այնպես էլ ախտորոշման գործառույթը պետք է հանգեցնի զարգացման նոր որակի: Քանի որ մենթորային հարաբերությունների հիմքում կամավորության սկզբունքն է՝ անկախ հանդիպումների հաճախականությունից, ժամանակից, հետևաբար մենթոր-մենթին են պլանավորում իրենց հետագա գործունեությունն ու նպատակները, ակնկալվող վերջնարդյունքները:

Եզրակացություն: Ժամանակի հրամայական է համակարգված մենթորական ինստիտուտի ձևավորումը բուհում, ըստ այդմ՝ *իրենց առաքելությունը գիտակցող մենթորների* գործունեությունը, որոնք *նվիրյալ աշխատանքի* արդյունքում դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերությունը կբերեն նոր մոտիվացված, ստեղծագործական որակի: Առաջարկում ենք փորձնական որևէ ծրագրի շրջանակում այդ ինստիտուտը ներդնել և ախտորոշել:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В., Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности, «Перспективы науки и образования», 2018, № 4, с. 34.
2. Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р., Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей, «Человек и образование», 2018, № 4, с. 57.
3. Ефремов О.Ю., Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России, М., 2001.
4. Воротынцева Т., Неделина Е., Строим систему персонала, СПб., 2008, с. 91.
5. Бекова М.И., Принципы и этапы реализации педагогической диагностики, «Современные проблемы науки и образования», 2015, № 1, с. 11.

ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ МЕНТОРСКИХ ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ

Казарян Аревик

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Образовательные реформы предполагают обеспечение качественного образования, которое возможно, если межличностные взаимоотношения преподаватель-студент пополняются менторскими отношениями нового качества и формата. Менторство предполагает

эмоциональную, психологическую и профессиональную поддержку студентов, формирование и развитие соответствующих профессиональных компетенций, в результате чего развивается способность к самопознанию и самореализации. Эти отношения предполагают прямое сотрудничество между ментором (преподавателем) и менти (студентом). Во время менторских отношений преподаватель в основном использует социально-психологическую группу методов управления, в основном демонстрируя демократический стиль управления, а иногда, в зависимости от ситуации, и либеральный стиль. При сотрудничестве ментор использует функцию педагогической диагностики, которая является обратимой, поскольку из целей и задач диагностики вытекает цепочка дальнейших диагностических действий, которая переплетается с управленческими функциями. И наоборот. Менторские отношения между преподавателем и студентом эффективны, если осуществляя функцию педагогической диагностики, общающаяся пара (преподаватель-студент) осознает свои социальные роли, а также психологически готовы к таким отношениям.

Педагогическая диагностика, как и менторские отношения, имеет свои этапы развития, которые анализируются при соответствующих прогнозированиях.

На менторском этапе ознакомления (предварительном) проводится предварительная диагностика, в ходе которой пара ментор-менти взаимно обменивается определенной информацией. В течение этого процесса ментор применяет методы из группы методов сбора диагностирующей информации: наблюдение, опрос, интервью, анкетирование, тестирование, анализ имеющихся результатов.

За этапом предварительной диагностики следует этап текущей диагностики, который является масштабным и многоуровневым, так как модели менторских отношений могут меняться. На этом этапе ментор применяет две группы методов:

1. Методы оценки диагностирующей информации – методы шкалирования, статистические методы, методы рейтинговой оценки, методы обработки полученной информации.

2. Прикладные методы диагностирования результатов.

Методы диагностики сочетаются с моделью эффективности оценки менторских отношений – моделью Дональда Кирпатрика.

На заключительном этапе диагностики выявляются ограничения и упущения в отношениях, а также планируются новые стратегические шаги для дальнейшей деятельности.

Поскольку в основе менторских отношений лежит принцип волонтерства, или добровольчества, то ментор-менти планируют свои цели и дальнейшую деятельность, а также ожидаемые результаты.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS FUNCTION IN THE LECTURER-STUDENT MENTORSHIP RELATIONS

Ghazaryan Arevik
YSU, Armenia

Summary

Educational reforms presuppose the provision of quality education, which is possible if the lecturer-student interpersonal relationship is replenished with new quality mentoring relationships. Mentoring involves students' emotional-psychological, professional support, development and development of relevant professional competencies, resulting in the formation of self-awareness and self-realization skills. This relationship implies direct cooperation between the mentor / lecturer / and mentee / student.

During the mentoring relationship, the lecturer mostly uses the social-psychological method of management, mainly manifesting a democratic style of governance, sometimes a liberal style

according to the situation. During the cooperation, the mentor uses a pedagogical diagnostic function, which is reversible, as the purpose of the diagnosis and the problems are the chain of further diagnostic actions, which is intertwined with the management functions. And vice versa. The lecturer-student mentor relationship is effective if the lecturer-student communicating couple realizes their social roles, and they can and psychologically are ready for that relationship by performing a pedagogical diagnostic function mutually.

Both the mentoring relationship and the pedagogical diagnosis have developmental stages, which are analyzed with appropriate predictions.

In the introductory / initial / metric phase, a preliminary diagnosis is made, during which the mentor couple mutually exchange some information. During this period, the mentor uses methods from the diagnostic information collection method: observation, survey, interview, survey testing, analysis of current results. The initial diagnosis is followed by the current diagnostic phase, which is comprehensive and multilevel, as the models of mentoring relationships can be changed.

During the current diagnosis, the mentor uses two groups of methods: 1. Diagnosing information evaluating methods: scaling methods, statistical methods, rating methods, methods for processing the received information and 2. Applied methods of diagnosed results. The diagnostic methods are modeled on the efficacy model evaluating the mentoring relationship: The Donald Kirpatrick model. At this stage, not only are the achievements and positive behavioral changes analyzed, but also the limitations and omissions in the relationship are identified, new tactical steps are planned, and predictions are made for the further activities planning.

In the final stage, the mentor uses methods to analyze the results. Both the lecturer-student mentoring relationship and the diagnostic function is a developing spiral that must lead to a new quality of development. Since the basis of mentoring relations is the principle of volunteerism, then the mentor-mentee plans their further activities and goals, the expected final results.

References:

1. Ignatiev E. V., Ryabkova Yu. V., Study on the readiness of university teachers to implement mentoring, Perspectives on Science and Education, 2018, 4, p. 34.
2. Shilova O. N., Ermolaeva M. G., Akhtieva G. R., Current State and Problems of the Development of the Institute of Mentoring of Young Teachers, Man and Education, 2018, 4, p. 57.
3. Efremov O. Yu., Theory and practice of pedagogical diagnostics in the higher military school of Russia, M., 2001.
4. Vorotyntseva T., Nedelina E., We are building a personnel system, St. Petersburg, 2008, p. 91.
5. Bekova M. I., Principles and stages of pedagogical diagnostics, Modern problems of science and education, 2015, p. 11.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 06.04.2020

Принято к публикации: 02.05.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 06.04.2020

Was accepted for publication: 02.05.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan