

Научная статья

УДК 37.011.3

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА И ВНУТРИВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Алексей Анатольевич Лаптев¹, Алексей Михайлович Пихтелёв², Сергей Николаевич Хутчев³

^{1,2}Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии, Саратов, Россия

³Саратовская государственная юридическая академия, Саратов, Россия

¹Lapteff_aa@mail.ru

²pikhtelev.a@bk.ru

³star196910@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессиональной ответственности у курсантов военных образовательных организаций. Ответственность анализируется как комплексное личностное образование, интегрирующее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, являющееся ключевым фактором успешности будущей офицерской деятельности. Обосновывается синергетический эффект от целенаправленного сочетания системы наставничества и возможностей внутривузовской подготовки в развитии данного качества. Подробно раскрываются теоретические предпосылки, психолого-педагогические механизмы и конкретные практико-ориентированные направления работы, включая активизацию учебно-познавательной деятельности, организацию практик и проб сил, а также использование оргдеятельностных и эвристических методов обучения. Особое внимание уделяется роли наставничества как института трансляции ценностей, норм и практического опыта.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, курсанты, военное образование, наставничество, внутривузовская подготовка, ценностное отношение, воспитание, военно-профессиональная деятельность, личностное развитие, педагогические условия

Для цитирования: Лаптев А.А., Пихтелёв А.М., Хутчев С.Н. Развитие ответственности у курсантов военных образовательных организаций посредством системы наставничества и внутривузовской подготовки // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2026. № 3 (36). С. 282–291. URL: <http://vestnik-academrg.ru/2026/09/030.pdf>.

Original article

DEVELOPING RESPONSIBILITY IN CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS THROUGH A
MENTORING SYSTEM AND INTRA-UNIVERSITY TRAINING

Alexey A. Laptev¹, Alexey M. Pikhtelev², Sergey N. Khutchev³

^{1,2}Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops, Saratov, Russia

³SSLA, Saratov, Russia

¹Lapteff_aa@mail.ru

²pikhtelev.a@bk.ru

³star196910@mail.ru

Abstract. This article examines the pressing issue of developing professional responsibility in cadets at military educational institutions. Responsibility is analyzed as a complex personal development integrating cognitive, emotional, and behavioral components, a key factor in the success of future officer activities. The synergistic effect of a targeted combination of mentoring and in-house training opportunities in developing this quality is substantiated. The theoretical prerequisites, psychological and pedagogical mechanisms, and specific practice-oriented areas of work are explored in detail, including the activation of educational and cognitive activities, the organization of internships and trials of strength, and the use of organizational activity-based and heuristic teaching methods. Particular attention is paid to the role of mentoring as an institution for

transmitting values, norms, and practical experience.

Keywords: professional responsibility, cadets, military education, mentoring, in-university training, value-based attitudes, education, military-professional activity, personal development, pedagogical conditions

For citation: Laptev A.A., Pikhtelev A.M., Khutchev S.N. Developing responsibility in cadets of military educational organizations through a mentoring system and intra-university training. Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii. 2026;3(36): 282–291. (In Russ.). Available from: <http://vestnik-academrg.ru/2026/09/030.pdf>.

© Лаптев А.А., Пихтелёв А.М., Хутчев С.Н., 2026

Введение

Офицерская профессия за последние 10–15 лет стала заметно сложнее. Гибридные конфликты, беспилотные и роботизированные системы, перенос противостояния в информационно-когнитивную сферу не просто дополняют картину боя, а ломают ее привычную логику [1]. Офицер сегодня – не столько транслятор приказов, сколько субъект, принимающий решения в условиях неопределенности [2]. Из этого следует, что одной профессиональной подготовки недостаточно. Нужна устойчивая система ценностных ориентаций, в которой ответственность занимает не одно из многих, а системообразующее место.

От нее зависят управление подразделением, решения в экстремальных условиях, боеготовность и выполнение задач [3]. Там, где устав молчит или не охватывает всей сложности момента, именно ответственность становится внутренним регулятором. Она действует не по принуждению, а по убеждению, и это принципиально меняет взгляд на воспитание будущего офицера.

Проблема формирования ответственности лежит на стыке военной педагогики, психологии и теории управления [4]. Ее острота связана с необходимостью преодолеть формальный подход к воспитанию, когда требования устава и дисциплины не становятся внутренними убеждениями курсанта. На практике нередко доминирует экстернальный тип ответственности. Мотивация держится на страхе наказания или желании поощрения. Отсюда – «ролевое поведение», при котором внешняя исполнительность не подкреплена глубокой интернализацией ценностей [5]. Возникает потребность в целостном педагогическом подходе, соединяющем традиционные и инновационные формы работы и направленный на интериоризацию ответственного поведения [6]. Под интериоризацией мы понимаем перевод требований Уставов,

приказов командиров и норм воинской этики во внутренний план личности – в устойчивые регуляторы поведения, действующие независимо от внешнего контроля.

Таким подходом, на наш взгляд, может стать комплексное использование потенциала наставничества и целенаправленной организации внутривузовской подготовки. Их синергия создает непрерывную образовательно-воспитательную среду [7], в которой ответственность развивается не эпизодически, а становится сквозной линией профессионального становления курсанта. Внутривузовская подготовка дает формально-нормативную базу и систему знаний, необходимых для понимания сути ответственности. Наставничество обеспечивает эмоционально-ценностное закрепление данных знаний через личный пример и межличностное взаимодействие. Среда, формируемая их синтезом, обладает избыточностью (множество ситуаций выбора) и проблемностью (необходимость самостоятельного поиска решений). Это и есть необходимое условие развития субъектности будущего офицера.

Основные результаты исследования

В психолого-педагогической литературе ответственность рассматривается как сложное и многогранное явление. А. В. Карпов определяет профессиональную ответственность военного специалиста как «устойчивое качество личности, проявляющееся в глубоком осознании долга, инициативном и добросовестном выполнении задач, а также в способности отвечать за свои действия перед обществом и коллективом» [8]. В этом определении можно выделить три аспекта: 1) когнитивный (осознание долга и последствий); 2) мотивационно-волевой (инициативность и добросовестность); 3) социально-регулятивный (готовность к отчету). В военной психологии ответственность часто рассматривается в

контексте более широкого понятия «профессиональная надежность». Там она выступает базовым личностным предиктором безошибочных действий в экстремальных режимах. В отличие от гражданских специальностей, военная ответственность иерархична и неразрывно связана с единоначалием и субординацией. Последнее накладывает ограничения на степень автономии при принятии решений.

Если попытаться разложить ответственность на составляющие, наиболее убедительной выглядит трехкомпонентная модель. Когнитивный компонент – это понимание сущности служебного долга, знание нормативно-правовых основ деятельности, предвидение возможных последствий решений. Он включает не только формальные нормы (Уставы, наставления), но и понимание неформальных правил воинского сообщества, традиций и ритуалов. Его развитие коррелирует с уровнем правосознания и общей профессиональной эрудицией офицера.

Эмоционально-ценностный компонент – это личностное отношение к обязанностям, переживание значимости задачи, чувство сопричастности общему делу. Он связывает знание нормы и готовность ей следовать. Здесь формируется «чувство долга», которое К. К. Платонов определял как переживание личностью своих обязанностей перед обществом [9]. В структуре ответственности офицера настоящий компонент включает и эмпатийные механизмы. Так как командир должен воспринимать нужды подчиненных как личностно значимые.

Поведенческий, или конативный, компонент – это реальная деятельность по выполнению задач, самоконтроль, настойчивость в достижении цели вопреки трудностям. Поведенческий компонент ответственности офицера специфичен тем, что реализуется не только в индивидуальных действиях, но и в управленческих решениях, затрагивающих судьбы других людей. Поэтому его критерий – не только личная исполнительность, но и качество организации деятельности подразделения, дисциплинированность личного состава, сохранность техники и вооружения.

Формирование ответственности – процесс длительный. Он не сводится к усвоению нормативных предписаний и предполагает последовательное про-

хождение нескольких стадий: «от ответственности за результаты собственной учебной деятельности к ответственности за действия вверенного подразделения в моделируемых условиях и далее – к полной личной ответственности в реальной служебной обстановке» [10, с. 229]. На адаптационной стадии у курсанта складывается ответственность исполнительского типа, связанная с добросовестным отношением к учебе и быту. На идентификационной стадии, через тактико-специальные учения и исполнение обязанностей младших командиров, происходит присвоение ответственности за группу. На интериоризированной стадии ответственность становится ведущим принципом мировоззрения. Офицер берет на себя добровольные обязательства, выходящие за рамки должностных обязанностей, например, ответственность за морально-психологическое состояние семей военнослужащих.

Важнейшее условие успешности данного процесса – создание ситуаций выбора и принятия решений, за последствия которых курсант несет реальную ответственность. Наставничество и внутривузовская подготовка занимают здесь особое место. Потому что именно они дают курсанту возможность действовать по-настоящему – но под присмотром. Возьмем наряды, хозяйственные работы, поддержание внутренней службы. Казалось бы, рутина. И как воспитательный ресурс ее почти не рассматривают [11], а зря. Ведь именно в повседневных мелочах и проявляется человек: добросовестен ли он, готов ли отвечать за порядок в помещениях, за сохранность имущества, а случается – и за здоровье товарищей. Обсудить все это с наставником – значит перестать воспринимать такие ситуации как навязанную повинность. Они становятся личным опытом. Вот тут и срабатывает тот самый скрытый учебный план, о котором говорят гораздо реже, чем следовало бы.

Наставничество в военном вузе – это не просто передача опыта. Это целенаправленная, индивидуализированная работа, в которой опытный офицер (командир, воспитатель) ведет курсанта за собой [12]. В основе – доверие, личный пример, совместная деятельность. И если обычная беседа или инструктаж касаются только навыков, то наставничество задевает куда глубже – ценности и смыслы будущего офицера. Как это

работает? Курсант перенимает опыт через отождествление себя с человеком, которого уважает. Он видит, как наставник ведет себя в сложных ситуациях (улаживает конфликты, идет на риск, разговаривает с начальством). И усваивает не только манеру поведения, но и то, что за ней стоит. Задачи наставника не сводятся к контролю – они касаются личностного роста. Главные инструменты здесь – это авторитет и личный пример. Наставничество работает, когда действует принцип «делай как я», а не «делай, как я сказал». А это значит, что сам наставник должен быть образцом ответственности. Типы наставничества бывают разными: прямое индивидуальное (офицер – курсант), коллективное (офицер – группа) и косвенное – через традиции и уклад жизни военного института.

В конечном счете, ответственность офицера – это не отдельная черта, а целостное качество личности. Именно от него напрямую зависит, насколько надежно и эффективно офицер будет действовать в условиях современной гибридной войны. Ее формирование требует перехода от экстенсивной модели воспитания, основанной на количестве «воспитательных мероприятий», к интенсивной модели. В ней акцент смещается на качество взаимодействия в диаде «наставник – курсант» и на организацию рефлексивной среды, превращающей любой элемент внутривузовской жизни в ситуацию ценностного выбора. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку критериально-диагностического аппарата для оценки уровня сформированности ответственности, а также на создание программ подготовки наставников. Такие программы должны быть ориентированы не только на трансляцию знаний, но и на развитие психолого-педагогической компетентности в области фасилитации личностного роста курсантов.

Как отмечает В.П. Дудурин, «наставничество в военно-учебных заведениях выступает действенным средством адаптации курсантов к военно-профессиональной деятельности, способствуя усвоению ими норм и традиций офицерской корпорации» [12]. Соответствующее определение акцентирует двойственную природу наставничества. С одной стороны, оно выступает инструментом первичной профессио-

нальной социализации, адаптации к специфическим условиям военного вуза и службы. С другой, механизмом трансляции корпоративной культуры, включающей как формализованные нормы (положения уставов, приказы), так и неформальные кодексы поведения (офицерская честь, традиции подразделения). В более широком контексте наставничество можно рассматривать как педагогическую технологию [13], реализующую принцип персонализации воспитания. Абстрактные требования воинской службы обретают конкретное, чувственно воспринимаемое воплощение в лице значимого другого – офицера-наставника.

В контексте развития ответственности система наставничества решает несколько фундаментальных задач. Их можно дифференцировать по механизмам психолого-педагогического воздействия и целевым ориентирам.

Первая задача – моделирование эталона ответственного поведения. Наставник своим примером демонстрирует, что значит быть ответственным командиром. Курсант наблюдает не только за формальным исполнением обязанностей, но и за тем, как офицер принимает сложные решения, распределяет ресурсы, берет на себя ответственность за ошибки подчиненных и добивается выполнения задачи. С точки зрения теории социального научения А. Бандуры, это викарное научение, где усвоение моделей поведения происходит через наблюдение за действиями референтного лица и их последствиями. Моделирование носит тотальный характер. Курсант усваивает не только открытые поведенческие паттерны, но и латентные компоненты (эмоциональные реакции на успех или неудачу, способы коммуникации в стрессовой ситуации, отношение к подчиненным и начальникам). Эталонное поведение наставника выполняет функцию нормативного ориентира. Оно позволяет курсанту выстраивать собственную траекторию профессионального развития, соотнося ее с заданным образцом. Эффективность данного механизма зависит от авторитетности наставника в глазах курсанта и от конгруэнтности его слов и поступков. Рассогласование слова и дела ведет к дискредитации института наставничества и формированию циничного отношения к декларируемым ценностям.

Вторая задача – создание «безопасной» среды для проб и ошибок. В доверительных отношениях с наставником курсант может принимать самостоятельные решения в учебных ситуациях, анализировать их последствия под руководством опытного коллеги и получать конструктивную обратную связь без страха перед формальным наказанием. Последнее позволяет сформировать позитивный опыт ответственности. Понятие «безопасная среда» требует операционализации. Речь идет о психолого-педагогических условиях, которые минимизируют риск негативных санкций за ошибочные действия, но сохраняют чувство реальной значимости этих действий. Наставник выступает буфером между курсантом и жесткостью военно-административной системы. Он берет на себя часть рисков и создает «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) для формирования ответственного поведения. Обратная связь наставника качественно отличается от формальной оценки. Она носит развивающий характер, в котором фокус делается не на констатации ошибки, а на анализе ее причин и поиске оптимальных решений в будущем. Данное обстоятельство снижает ситуативную тревожность курсанта и переводит мотивацию избегания неудач в мотивацию достижения. Такое условие необходимо для интернализации ответственности как личностной ценности, а не как внешнего ограничителя.

Третья задача – индивидуализация воспитания. Наставник знает личностные особенности, сильные и слабые стороны подопечного и может дозировать уровень сложности поручаемых задач, постепенно повышая планку требований [14]. Настоящая функция коррелирует с принципами индивидуального подхода в педагогике и предполагает диагностическую деятельность наставника. Он выявляет актуальный уровень развития ответственности у курсанта. На основе этой диагностики выстраивается траектория постепенного усложнения задач (от простой исполнительской дисциплины (ответственность за себя) к организационно-управленческим функциям (ответственность за других в моделируемых ситуациях) и далее к делегированию реальных полномочий с контролем конечного результата). Критически важен принцип посильной трудности. Задача должна требовать напряжения волевых

усилий и проявления инициативы, но оставаться принципиально выполнимой, чтобы избежать фрустрации и закрепления чувства беспомощности. Наставник выступает в роли регулятора, регулирующего когнитивную и волевую нагрузку курсанта в соответствии с его индивидуальными особенностями (типом темперамента, уровнем тревожности, скоростью принятия решений).

И наконец, четвертая задача – опосредованная передача корпоративных ценностей. Через личность наставника курсант усваивает неформализуемые нормы офицерской этики: честь, достоинство, верность долгу. Они являются нравственным фундаментом ответственности. В отличие от первых трех задач, имеющих преимущественно деятельностный или организационный характер, данная задача лежит в аксиологической плоскости. Механизм здесь другой. Это не столько инструктирование, сколько «заражение» ценностями – через совместное проживание ситуаций морального выбора. В повседневном общении наставник передает то, что трудно выразить словами. Например, отношение к подчиненным как к субъектам, а не объектам управления. Или понимание тонкой границы между принципиальностью и жесткостью. Или чувство личной причастности к истории и традициям части.

Эти смыслы не проговариваются прямо, они усваиваются незаметно. В социологии это называют «габитусом» (П. Бурдьё): система устойчивых диспозиций, которые определяют, как человек воспринимает мир, как его оценивает и как действует. Именно такие глубинные структуры сознания лежат в основе подлинной ответственности офицера – не показной, а той, что дает о себе знать, когда внешний контроль отсутствует. Наставничество формирует ценностную основу ответственности и тем самым помогает преодолеть разрыв между знанием этических норм и готовностью следовать им вопреки обстоятельствам.

Следует отметить, что наставничество обеспечивает «вертикальный» канал воспитания ответственности, основанный на личном влиянии и авторитете. Его эффективность обусловлена сочетанием четырех механизмов: 1) моделирование создает образ цели; 2) безопасная среда позволяет тренироваться; 3) индивидуализация обеспечивает адекватность

нагрузки; 4) передача ценностей наполняет процесс экзистенциальным смыслом. В отличие от коллективных форм воспитательной работы, наставничество адресовано уникальной личности курсанта. Поэтому оно способно формировать не абстрактную дисциплину, а ответственность как глубоко личностное качество, интегрированное в структуру профессиональной идентичности будущего офицера. Представляется перспективным дальнейшее исследование критериев эффективности наставнической деятельности и разработка программ психолого-педагогической подготовки самих наставников. Такие программы должны развивать рефлексивные и фасилитативные компетенции, позволяющие реализовывать перечисленные функции не интуитивно, а на основе научно обоснованных методик.

Если наставничество фокусируется на индивидуальном подходе, то внутривузовская подготовка создает системное, методически организованное пространство для формирования ответственности у всего воинского коллектива. Это пространство интегрирует учебную, внеучебную и научно-исследовательскую деятельность. Целесообразно выделить три основных направления данной работы. Каждое вносит свой вклад в развитие структурных компонентов ответственности.

Первое направление – активизация учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности. Оно нацелено преимущественно на развитие когнитивного компонента ответственности. Данный компонент формирует у курсантов систему знаний и критическое мышление, необходимые для осознанного принятия решений. Здесь важно применение оргдеятельностных методов. Реализация принципов, обобщенных А.В. Хуторским [15], предполагает активное вовлечение курсантов в проектирование собственной образовательной траектории. Методы целеполагания (постановка личных учебных целей на семестр), планирования (разработка индивидуального плана подготовки) и рефлексии (анализ достигнутых результатов) напрямую воспитывают персональную ответственность за результаты образовательной деятельности. Второй элемент – профессионально ориентированное содержание обучения. Изучение профилирующих дисциплин (тактики, обеспечения слу-

жебно-боевой деятельности, управления подразделением) должно сопровождаться разбором реальных исторических и современных кейсов, где просчеты или, наоборот, ответственные решения командиров приводили к значительным последствиям. Это формирует понимание прямой связи «решение – результат». Третий элемент – эвристические и проектные методы. Деловые игры, тактические летучки, ситуационные задачи, комплексные курсовые проекты – все это моделирует будущую работу офицера. И здесь курсанту мало просто применить знания. Приходится отвечать за свое решение – перед преподавателем, перед товарищами. Так и развивается поведенческий компонент ответственности [16].

Второе направление – это практическая деятельность и «проба сил». Без нее не сформировать поведенческий компонент и не перейти от внешней ответственности к внутренней. Где лучше всего «пробовать»? Конечно, на учебной практике и стажировках в войсковых частях. Курсант в роли стажера-командира получает пусть и ограниченные, но реальные полномочия. И отвечает за подчиненных, технику, выполнение задач. А разбор его действий офицерами части и вузовским наставником – это ценный материал для роста [17]. Не стоит забывать и про участие в профориентационных и социально значимых мероприятиях. Подготовка и проведение бесед со школьниками, дней открытых дверей, организация экскурсий в воинские части требуют высокой самоорганизации. Курсант выступает как представитель вуза. Это многократно повышает уровень воспринимаемой и реальной ответственности за свои действия и слова. Нельзя сбрасывать со счетов коллективные формы деятельности. Строевая подготовка, спортивные соревнования, участие в военно-патриотических акциях, хозяйственные работы воспитывают ответственность не только за себя, но и за команду. Чувство коллективизма и взаимной зависимости является мощным катализатором развития ответственности перед товарищами [18].

Третье направление – психолого-педагогическое сопровождение и формирование личностной устойчивости. Развитие ответственности невозможно без психологической готовности действовать ответственно в условиях стресса

и неопределенности. Прежде всего, необходимо развитие эмоционально-волевой сферы. С. А. Ленков и В. Ю. Рыбников подчеркивают, что устойчивость к стрессу является фундаментом для реализации ответственного поведения в экстремальной обстановке [19]. Специальные тренинги, направленные на саморегуляцию, управление эмоциями, принятие решений при дефиците времени и информации, должны быть неотъемлемой частью подготовки. Кроме того, важна рефлексивная практика. А что дает разбор групповой деятельности? Полевых выходов, итогов семестра, конфликтных ситуаций? Он помогает курсанту увидеть: вот мое действие – а вот его результат. Причинно-следственная связь становится очевидной. На этом и держится когнитивный компонент ответственности [20].

Ответственность развивается лучше всего тогда, когда наставничество и внутривузовская подготовка работают не сами по себе, а вместе – как одна система [21]. И тут наставник становится главным связующим звеном. Он помогает курсанту не просто выучить теорию, а применить ее на практике, в реальной офицерской жизни. Он же следит за тем, чтобы преподаватели и командиры подразделений действовали заодно, предъявляли к курсанту одинаковые требования. Наставник наблюдает за своим подопечным в разных ситуациях – на учебе, на практике, в быту – и подсказывает, что развивать, а над чем поработать. Скажем, курсант отлично сдает зачеты, но на стажировке пасует перед ответственностью. Что делать? Наставник может дать ему особые поручения – такие, где нужна инициатива и самостоятельность. А потом вместе разобрать, что получилось, а что нет.

Заключение

Развитие ответственности у курсантов военных вузов – дело непростое. И многоплановое. От того, как оно будет решено, зависит качество всего будущего офицерского корпуса. Анализ показывает: ответственность офицера – это не просто черта, а интегративное качество

личности. Именно оно обеспечивает надежность и эффективность действий в условиях современной гибридной войны. Чтобы его сформировать, нужен переход от экстенсивной модели воспитания (где главное – количество мероприятий) к модели интенсивной. Здесь акцент делается на качество взаимодействия в паре «наставник – курсант» и на создание рефлексивной среды. В такой среде любой элемент внутривузовской жизни становится ситуацией ценностного выбора.

Комплексный подход, основанный на синергии наставничества и целенаправленной внутривузовской подготовки, позволяет создать целостную воспитательную среду. В ней ответственность формируется не как абстрактная норма, а как личностно значимое, внутренне мотивированное качество. Оно пронизывает все: от учебы до межличностных отношений. Интеграция индивидуального подхода (через наставничество) и системной работы всего вуза обеспечивает переход от внешней регламентации к внутренней потребности действовать ответственно. Причем в любой ситуации – даже самой сложной.

Что дальше? Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериально-диагностического аппарата для оценки уровня сформированности ответственности. А также на создание программ психолого-педагогической подготовки наставников. Эти программы должны быть ориентированы не только на передачу знаний, но и на развитие психолого-педагогической компетентности в области фасилитации личностного роста курсантов. Перспективным представляется и дальнейшее изучение критериев эффективности наставнической деятельности. И разработка программ подготовки наставников, ориентированных на развитие рефлексивных и фасилитативных компетенций. Тогда все это будет реализовываться не интуитивно, а на основе научно обоснованных методик.

Список источников

1. Русанов С. Н. Современный вооруженный конфликт: некоторые медицинские, социальные и экологические последствия / С. Н. Русанов, М. М. Авхименко // Медицинская сестра. 2015. № 8. С. 47–50.
2. Бердинских Л. Н. Нравственная культура личности российского офицера / Л. Н. Бердинских, С. В. Бойко // Научная мысль. 2018. Т. 4, № 2(28). С. 17–25.
3. Вдовюк В. И. Военная педагогика: теория и практика. М. : Военный университет, 2017. 399 с.
4. Шаповалов И. В. Формирование профессиональной ответственности будущих офицеров национальной безопасности: понятие, структура, условия и средства / И. В. Шаповалов, С. Н. Сорокоумова // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 2-1. С. 127–133. DOI 10.34670/AR.2020.91.98.015.
5. Кошелева Ю. П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1. С. 132–151.
6. Антипенко Ю. Т. Интериоризация ценности единства как фактор духовно-нравственного развития личности // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2024. № 1(41). С. 127–133. DOI 10.24151/2409-1073-2024-1-127-133.
7. Кабанова В. С. О синергетическом подходе к воспитанию и обучению // Образование и саморазвитие. 2014. № 1(39). С. 113–120.
8. Карпов А. В. Психология ответственности военного специалиста: монография. М. : Академический проект, 2018. 215 с.
9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К. К. Платонов. М. : Высш. школа, 1981. 175 с.
10. Осипов П. Н. Военно-профессиональная направленность и ответственность как основа становления личности офицера // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 227–230.
11. Алехин И. А. Актуальные тенденции воспитания и обучения в военных вузах на основе информационных ресурсов / И. А. Алехин, И. В. Тренин // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1(22). С. 7–10. DOI 10.21777/2500-2112-2018-1-7-10.
12. Дудурин В. П. Наставничество в военно-учебных заведениях как средство адаптации курсантов к военно-профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 1 (85). С. 202–206.
13. Напсо М. Д. Наставничество как образовательно-педагогическая технология // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2(103). С. 311–314. DOI 10.33979/1998-2720-2024-102-2-311-314.
14. Лукьянов В. В. Наставничество как технология профессионального воспитания будущих офицеров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 68–73.
15. Хуторской А. В. Методология педагогики: человекообразный подход. М. : Эйдос, 2020. 328 с.
16. Муцынов С. С. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной ответственности у курсантов образовательных организаций МЧС России // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. С. 246–249.
17. Слесарев С. В. Нравственно-волевое воспитание курсантов военных институтов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 25–33.
18. Барабанщикова В. В. Развитие профессионально-личностных качеств курсантов в образовательной среде военного вуза // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 6. С. 7–23.
19. Ленков С. Л. Психология устойчивости к стрессу у военнослужащих: монография. М. : Илекса, 2016. 280 с.
20. Федорова С. Н. Формирование личной ответственности у курсантов ведомственных вузов в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. Т. 10, № 4. С. 94–99.

21. Суртаева Н. Н. Наставничество: история и современность / Н. Н. Суртаева, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Косицына // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4(101). С. 193–196. DOI 10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196.

References

1. Rusanov S. N. Modern armed conflict: some medical, social, and environmental consequences / S. N. Rusanov, M. M. Avhimenko // *Medicinskaya sestra*. 2015;8: 47–50. (In Russ).
2. Berdinskih L. N. The moral culture of the personality of a Russian officer / L. N. Berdinskih, S. V. Bojko // *Nauchnaya mysl'*. 2018. Vol. 4;2(28): 17–25. (In Russ).
3. Vdovyuk V. I. *Voennaya pedagogika: teoriya i praktika*. M. : Voennyj universitet, 2017. 399 s. (In Russ).
4. SHapovalov I. V. Developing the professional responsibility of future national security officers: concept, structure, conditions, and means. / I. V. SHapovalov, S. N. Sorokoumova // *Pedagogicheskij zhurnal*. 2020. Vol. 10;2-1: 127–133. DOI 10.34670/AR.2020.91.98.015. (In Russ).
5. Kosheleva YU. P. Theoretical approaches to role-based behavior and inter-role conflict // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018;1: 132–151. (In Russ).
6. Antipenko YU. T. Internalization of the value of unity as a factor in the spiritual and moral development of the individual. // *Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2024;1(41): 127–133. DOI 10.24151/2409-1073-2024-1-127-133. (In Russ).
7. Kabanova V. S. On a synergistic approach to education and training // *Obrazovanie i samorazvitie*. 2014;1(39): 113–120. (In Russ).
8. Karpov A. V. *Psihologiya otvetstvennosti voennogo specialista: monografiya*. M. : Akademicheskij proekt, 2018. 215 s. (In Russ).
9. Platonov K. K. *Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponyatij: uchebnoe posobie* / K. K. Platonov. M. : Vyssh. shkola, 1981. 175 s. (In Russ).
10. Osipov P. N. Military-professional orientation and responsibility as the foundation for the development of an officer's personality. // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2016. Vol. 5;4 (17): 227–230. (In Russ).
11. Alekhin I. A. Current trends in the education and training of military university students based on information resources. / I. A. Alekhin, I. V. Trenin // *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*. 2018;1(22): 7–10. DOI 10.21777/2500-2112-2018-1-7-10. (In Russ).
12. Dudurin V. P. Mentoring in military educational institutions as a means of adapting cadets to military-professional activities. // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2020;1 (85): 202–206. (In Russ).
13. Napso M. D. Mentoring as an educational and pedagogical technology // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024;2(103): 311–314. DOI 10.33979/1998-2720-2024-102-2-311-314. (In Russ).
14. Luk'yanov V. V. Mentoring as a technology for the professional development of future officers // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2019. Vol. 25;4: 68–73. (In Russ).
15. Hutorskoj A. V. *Metodologiya pedagogiki: chelovekosoobraznyj podhod*. M. : Ejdos, 2020. 328 s. (In Russ).
16. Mucynov S. S. Psychological and pedagogical support for the development of professional responsibility among cadets of educational organizations of the Ministry of Emergency Situations of Russia. // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021;71-3: 246–249. (In Russ).
17. Slesarev S. V. Moral and volitional education of cadets in military institutes during professional training. // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2018. Vol. 23;176: 25–33. (In Russ).
18. Barabanshchikova V. V. The development of cadets' professional and personal qualities in the educational environment of a military university. // *Science for Education Today*. 2019. Vol. 9;6: 7–23. (In Russ).
19. Lenkov S. L. *Psihologiya ustojchivosti k stressu u voennosluzhashchih: monografiya*. M. : Ilekxa, 2016. 280 s. (In Russ).

20. Fedorova S. N. Fostering personal responsibility among cadets at departmental universities in the process of studying humanities disciplines. // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2020. Vol. 10;4: 94–99. (In Russ).

21. Surtaeva N. N. Mentoring: History and Modernity / N. N. Surtaeva, O. V. Rojtblat, Zh. B. Kosicya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023;4(101): 193–196. DOI 10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196. (In Russ).

Информация об авторах

А.°А. Лаптев – кандидат педагогических наук
А. М. Пихтелев – кандидат социологических наук
С. Н. Хутчев – кандидат педагогических наук

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 09.03.2026;
одобрена после рецензирования 10.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026.

Information about the authors

A.°A. Laptev – Candidate of Sciences (Pedagogy)
A. M. Pikhtelev – Candidate of Sciences (Sociological)
S. N. Khutchev – Candidate of Sciences (Pedagogy)

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

The article was submitted 09.03.2026;
approved after reviewing 10.09.2026;
accepted for publication 28.09.2026.