Научная статья
УДК 378.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЕТЕРАНОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

Ю.А. Давыдова, Г.Б. Глазкова, А.А. Дубров

Давыдова Юлия Александровна,
кандидат исторических наук, доцент кафедры политического анализа и социально-психологических процессов, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.
ylkadav@mail.com

Глазкова Галина Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.
glazkova.gb@rea.ru

Дубров Алексей Александрович,
преподаватель кафедры физического воспитания, заместитель директора центра «Проектный офис молодежной деятельности», Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.
dubrov.aa@rea.ru

Аннотация. *Статья посвящена исследованию психолого-педагогических компетенций преподавателей, необходимых для эффективной работы со студентами и слушателями – ветеранами боевых действий. На основе эмпирических данных, полученных от обеих сторон образовательного взаимодействия, обоснована пятикластерная модель компетенций, включающая травма-информированную осведомлённость, коммуникативную чувствительность, дидактическую гибкость, эмоциональную регуляцию и рефлексивность, межведомственное взаимодействие. Увеличение числа ветеранов боевых действий в системе высшего и дополнительного профессионального образования требует переосмысления компетенций преподавательского состава. Традиционная педагогическая подготовка не обеспечивает готовности к работе с обучающимися, имеющими боевой опыт и возможные проявления посттравматического стресса. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать психолого-педагогические компетенции преподавателя как динамическую структуру, формирующуюся в контексте конкретной профессиональной деятельности, а также*

субъект-субъектный подход, акцентирующий взаимное конструирование образовательного взаимодействия и необходимость учёта позиций обеих сторон педагогического процесса. Эмпирическое исследование реализовано в два этапа. На первом этапе (ноябрь 2025 г.) методом полуструктурированного интервью опрошены 11 педагогов из различных регионов РФ — участников круглого стола «Сетевое непрерывное образование вузовских специалистов в сфере АФК» (качественная стратегия). На втором этапе (январь — март 2026 г.) проведено анкетирование ветеранов боевых действий и членов их семей (N = 296), представляющих семь федеральных округов Российской Федерации (количественная стратегия). Получены сопоставимые эмпирические данные от ветеранов-обучающихся и преподавателей, позволяющие выявить зоны расхождения ожиданий и реальных практик. Установлено, что психолого-педагогическая компетентность преподавателя является более значимым предиктором удовлетворённости обучением ветеранов, чем его предметная экспертиза. Разработана интегративная модель компетенций, специфичная для данной категории обучающихся. Выявлен системный дефицит психолого-педагогических компетенций у преподавателей, обусловленный отсутствием целенаправленной подготовки и институциональной поддержки. Определены ключевые затруднения ветеранов в образовательном процессе и их ожидания в отношении преподавателей. Зафиксирована потребность преподавателей в супервизии для профилактики вторичной травматизации. Разработанная модель компетенций может быть использована для проектирования программ повышения квалификации преподавателей, создания методических рекомендаций и формирования служб сопровождения ветеранов в образовательных организациях.

Ключевые слова: *психолого-педагогические компетенции преподавателя; ветераны боевых действий; образовательный процесс; профессиональная подготовка педагога; социальная реинтеграция; дидактическая гибкость; образовательное взаимодействие; эмоциональная регуляция преподавателя.*

Благодарности: *работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова».*

Библиографическая ссылка: *Давыдова Ю.А., Глазкова Г.Б., Дубров А.А. Психолого-педагогические компетенции преподавателей при работе со студентами и слушателями – ветеранами боевых действий // ЦИТИСЭ. 2026. № 3. С. 451-466.*

Research Full Article
UDC 378.1

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR COMBAT VETERANS IN THE SYSTEM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION: COMPETENCE REQUIREMENTS FOR TEACHER

Yu.A. Davydova, G.B. Glazkova, A.A. Dubrov

Yulia A. Davydova,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, Plekhanov

Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation.
ylkadav@mail.com

Galina B. Glazkova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation.
glazkova.gb@rea.ru

Aleksey A. Dubrov
Lecturer in the Department of Physical Education, Deputy Director of the Center "Project Office for Youth Activities", Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation.
dubrov.aa@rea.ru

Abstract. *This article examines the psychological and pedagogical competencies of teachers necessary for effective work with students and trainees who are combat veterans. Based on empirical data obtained from both sides of the educational process, a five-cluster competency model is developed, including trauma-informed awareness, communicative sensitivity, didactic flexibility, emotional regulation and reflexivity, and interdepartmental collaboration. The increasing number of combat veterans in higher and continuing education requires a rethinking of the competencies of teaching staff. Traditional pedagogical training does not ensure preparedness for working with students with combat experience and potential manifestations of post-traumatic stress. The methodological basis of the study was formed by a systems-activity approach, allowing one to consider the psychological and pedagogical competencies of teachers as a dynamic structure developing in the context of specific professional activity, as well as a subject-subject approach, emphasizing the mutual construction of educational interactions and the need to take into account the positions of both parties in the pedagogical process. The empirical study was implemented in two stages. During the first stage (November 2025), 11 teachers from various regions of the Russian Federation—participants in the roundtable "Network Continuous Education of University Specialists in the Field of Active Physical Culture"—were surveyed using a semi-structured interview method (qualitative strategy). During the second stage (January–March 2026), a survey of combat veterans and their family members (N = 296) representing seven federal districts of the Russian Federation was conducted (quantitative strategy). Comparable empirical data was obtained from veteran students and teachers, allowing one to identify areas of discrepancy between expectations and actual practices. It was established that a teacher's psychological and pedagogical competence is a more significant predictor of veterans' satisfaction with teaching than their subject expertise. An integrative competency model specific to this category of students was developed. A systemic deficit in psychological and pedagogical competencies among teachers was identified, due to a lack of targeted training and institutional support. Veterans' key difficulties in the educational process and their expectations of teachers were identified. Teachers' need for supervision to prevent secondary trauma was documented. The developed competency model can be used to design teacher training programs, create methodological recommendations, and establish veteran support services in educational institutions.*

Keywords: *psychological and pedagogical competencies; combat veterans; educational process; teacher training; social reintegration; didactic flexibility; educational interaction. Emotional regulation of a teacher.*

Acknowledgments: *this work was supported financially by Plekhanov Russian University of Economics.*

For citation: Davydova, Y. A., Glazkova, G. B., & Dubrov, A. A. (2026). Psychological and pedagogical support for combat veterans in the system of continuing professional education: Competence requirements for teacher. *CITISE, 3,* 451-466. (In Russian).

Введение.

В условиях современных геополитических реалий, характеризующихся продолжительными вооружёнными конфликтами и специальными военными операциями, вопрос социальной и профессиональной реинтеграции участников боевых действий приобретает особую значимость. Образовательные организации различного уровня становятся важным институтом ресоциализации, профессиональной переподготовки и личностного развития данной категории обучающихся. Число ветеранов боевых действий, которые приходят в вузы и на программы дополнительного профобразования, растёт из года в год — и это уже не тенденция, а данность, с которой система образования вынуждена считаться. При этом экспертами отмечается определенная специфика данного контингента: за плечами боевой опыт, у части — ПТСР, свои ценностные ориентиры, свой способ выстраивать общение. Очевидно, что от преподавателя здесь требуется не просто знание предмета, но и дополнительные компетенции.

Задача подготовки педагога к работе с нестандартной аудиторией имеет глубокие педагогические корни. В отечественной традиции она основана на в компетентностном подходе и классической модели педагогической деятельности, где гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты образуют единое целое. На основе данной модели и разрабатываются различные подходы для работы со специфичным контингентом, но в случае с ветеранами боевых действий её приходится серьёзно дорабатывать и модифицировать.

Данная тема достаточно подробно проработана зарубежными исследователями, которые опирались на американскую эмпирику после войн во Вьетнаме, Ираке и Афганистане.

П. Хайлэнд и М. Бен-Эзра фиксируют целый набор проблем, с которыми ветеран сталкивается в аудитории: тяжело перестроиться с армейского ритма на академический; внимание и память дают сбои из-за перенесённого стресса; возникает ощущение, что «гражданская» учёба и то, что ты пережил, существуют в разных вселенных; трудно подпустить к себе преподавателя и однокурсников; стигматизация со стороны обычных студентов и самостигматизация. К. Кьюзак и Т. Каратциас добавляют: стандартные педагогические приёмы, рассчитанные на «среднего» студента, тут попросту не работают [17-20]. Результат — неуспеваемость, отчисления, ухудшение психического состояния.

В отечественной науке психолого-педагогическое сопровождение ветеранов в образовании стало предметом активного обсуждения сравнительно недавно. Базу для этого дали исследования психологических последствий участия в боевых действиях как основа для выстраивания конкретных образовательных стратегий. А.Г. Караяни и Ю.М. Караяни в своей классической работе представляют концепцию трёхвекторного влияния войны на психику комбатанта:

– Положительный вектор – формирование глубокого самопознания, уникального жизненного опыта, тренировка стрессоустойчивости.

– Нейтральный вектор – обострение потребностей в признании, понимании, принятии обществом.

– Отрицательный вектор – перманентная психотравматизация, приводящая к дезадаптации в мирных условиях [10, с. 61].

Авторы делают ключевой вывод о том, что адаптивные механизмы, выработанные на войне, становятся дезадаптивными в мирной жизни, а неподготовленное возвращение может вызвать более сильную травму, чем боевая [10, с. 65]. Это положение является отправной точкой для всех последующих педагогических разработок, поскольку обосновывает необходимость специально организованной реадаптационной среды.

Н.М. Борозинец, М.Г. Водолажская, О.Д. Сальникова, О.В. Соловьева и Т.С. Шеховцова развивают этот подход в контексте профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретённой в ходе боевых действий. Они предлагают концепцию, в которой реабилитационный потенциал раскрывается через три компонента психологического портрета:

– Личностный – адаптационный потенциал;

– Поведенческий (конативный) – копинг-стратегии, наличие дезадаптивных механизмов;

– Когнитивный – аттенционные способности, социальный интеллект [2, с. 55].

Авторы эмпирически фиксируют, что у 87% таких лиц формируется инвалидизированная идентичность, ведущая к деструктивным стратегиям социального функционирования. В рамках профессионально-педагогического направления они выделяют такие критерии диагностики как обученность, обучаемость, мотивация к труду, осведомлённость о трудоустройстве. Также авторы предлагают трехступенчатую структуру обучения, которая включает в себя такие разделы как грамотность (компьютерная, функциональная, социальная), общекультурное обучение и профессиональное образование. В работе подчеркивается, что реабилитация носит междисциплинарный характер, она должна быть комплексной и сочетать в себе психологический, медицинский, социальный и педагогический компонент [2, с. 59].

Д.А. Меновщиков и О.Е. Клименко считают, что преподаватель должен владеть “травма-информирующими” знаниями, чтобы понимать сущность травматического опыта, создавать в аудитории безопасную для ветерана среду, замечать такие ньюансы как тревожность, дискомфорт, плохое самочувствие [14, с. 840]. В этом же направлении работают исследователи А.Л. Золкин, Е.А. Левина и И.В. Положенцева, которые работают с понятием «педагогическая травмачувствительность» - способность педагога строить свой курс и каждое занятие, учитывая психотравмирующий опыт своих учеников-ветеранов боевых действий [9, с. 24].

В учебном процессе необходимо учитывать посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), через которое проходят часть ветеранов, так ка оно напрямую влияет на когнитивные функции и эмоциональное состояние. М.Е. Лебедева и Е.П. Привалова акцентируют внимание на психологическом благополучии ветерана СВО, так как от него зависит и восприятие материала и поведенческие особенности в ходе учебного процесса и коммуникация с одногруппниками и преподавателем. Авторы отмечают, что типичными проявлениями ПТСТ могут быть тревога, сверхбдительность, истощение, рваный сон, апатия, вспышки гнева, «вина выжившего», болезненная реакция на громкие звуки [12, с. 42-43]. Эти проявления могут значительно затруднить учебный процесс, дезорганизовать аудиторию, вызвать растерянность и стресс у преподавателя. Чтобы справиться с

негативными явлениями, преподавателю необходим комплекс специальных знаний, чтобы адекватно реагировать на такую ситуацию.

В.А. Ахмадуллин отмечает, что при обучении ветеранов крайне важным является адаптация дидактической составляющей учебного процесса. Педагогические методы и средства должны быть не только эффективными, но и прозрачными и адаптированными именно для этой категории обучающихся. Также ученый отмечает, что нужно создавать особые условия для ветеранов-инвалидов, «например, потерявших обе руки. Для таких студентов необходимо увеличение срока обучения, так как конспектирование с помощью бионических протезов весьма затруднительно» [1, с.90].

М.А .Савушкина считает, что отсутствие единого методического материала по созданию психолого-педагогических условий образовательного процесса ветеранов СВО приводит к тому, что преподаватели самостоятельно вынуждены действовать на основе собственных представлений о том, как это должно быть. Автор обратила внимание на том факт, что чем моложе ветеран СВО (19–21 год), тем ярче выражается потребность обсудить свой боевой опыт; ветераны более старшего возраста (25–26 лет) неохотно идут на контакт, довольно сдержанно говорят о своем боевом опыте; и при этом ветераны всех возрастных групп готовы делиться практическими навыками; «случается, когда участники СВО включаются в занятие наравне с лектором и тут преподавателю важно понимать, что подобное происходит не как факт нарушения дисциплины, а как проявление отголоска боевой травмы, а именно, как выражение потребности «проработать» свои переживания, осознать для себя целесообразность пережитого и освободиться от травмирующего груза» [16, с .237].

Результаты клинических исследований последних лет показывают, что у ветеранов достаточно часть встречаются нарушения в сфере рабочей памяти, концентрации внимания, наблюдаются тревожность, гипербдительность, раздражительность, проблемы с регуляцией эмоций. Г.Ю. Козловская, Ю.В. Прилепко, Е.А. Эм, О.П. Демиденко и М.В. Колокольникова систематизировали психологическое состояние ветеранов, разделив их на две группы:

– нормальные психологические расстройства - страх, истощение, сверхбдительность, «эффект выживания»;

– долговременные стрессы - депрессия, замкнутость, внезапный гнев, отчуждённость, комплекс вины [11, с.114].

При этом авторы отметили и тот факт, что ветераны, ощущая психологический дискомфорт крайне редко обращаются за помощью к специалистам, считая это проявлением слабости, что усугубляет проблему. Если преподаватель не имеет соответствующей подготовки, то, как правило, он считает это проявлением лени или нарушения дисциплины. В результате под ударом оказывается весь учебный процесс, начиная от устных ответов и домашних заданий и заканчивая формами промежуточного и итогового контроля [11, с.118]. Поэтому в таких ситуациях преподаватель должен выступать как психолог и оказывать “первую помощь”, не навязывая ее, но и не отказываясь от работы с ветераном.

Г.В. Гнездилов и В.В. Киселев также, давая характеристику ветеранам, отмечают специфическую фобию, порождённую СВО — «дронобоязнь». Они фиксируют ещё одну характерную вещь: бывшие участники нередко пишут отказы от тестирования, и считают, что это не каприз, а проявление посттравматизма, и чтобы установить контакт, нужен особый подход. Также авторы уточняют механизм ПТСР: основная причина – ощущение беспомощности, невозможности адекватно реагировать на событие. ПТСР проявляется вспышками гнева, агрессией, социофобией, зависимостями. Они подчёркивают, что стереотипные психодиагностические методики ассоциируются с психиатрией и вызывают сопротивление, поэтому диагностика должна быть ориентирована на выявление ресурсного потенциала [7, с. 28-29]. Герасимова и др. отмечают социально-психологические барьеры у

ветеранов боевых действий: повышенную тревожность, эмоциональное напряжение, перенос боевых моделей поведения в мирную жизнь, семейную и трудовую дезадаптацию [5].

В.Л. Пашута, Е.А. Иванов считают, что традиционная модель реабилитации («принцип звезды»), которая включает медицинские, социальные, психологические, педагогические и профессиональные мероприятия, используется недостаточно, поскольку мало внимания уделяется адаптивной физической культуры (АФК) . Авторы делают вывод о том, что рост числа ВБД, нарастающая сложность их проблем и дефицит специалистов с практическим опытом работы с указанной целевой группой обусловливают создание междисциплинарной команды помогающих профессий, включая специалистов по АФК [15, с.292].

А.А. Дубров, Д.В. Долиба, А.И. Галкин и З.В. Громина вносят важный аспект: по данным интервьюирования психологов, 87% специалистов сталкиваются с доминированием телесных проявлений травмы над вербализованными переживаниями. Это означает, что ветеран не может сказать о своих проблемах, но его тело (скованность, поверхностное дыхание, вздрагивания) «говорит на языке травмы». Отсюда вытекает необходимость использования телесно-ориентированных методов [8, с.83].

Вместе с тем анализ литературы выявляет ряд существенных пробелов. Во-первых, большинство исследований носит теоретический или рекомендательный характер и не опирается на эмпирические данные, полученные непосредственно от ветеранов-обучающихся и преподавателей, работающих с ними. Во-вторых, не сформирована модель компетенций преподавателя, необходимых при работе именно с ветеранами боевых действий. В-третьих, нет исследований, в ходе которых был бы изучен запрос ветеранов в отношении этих компетенций. В-четвёртых, слабо исследован вопрос о готовности преподавателей работать с данной категорией студентов и слушателей ДПО и их оценке наличия или дефицита компетенций в этом контексте.

Данное исследование направлено на преодоление этих пробелов. Цель работы — сформировать оптимальную психолого-педагогическую модель взаимодействия со студентами и слушателями- ветеранами боевых действий, чтобы учебный процесс был максимально эффективным. Для этого решаются четыре задачи:

1. Выяснить, с какими трудностями ветераны сталкиваются при обучении и каковы их ожидания от преподавателей.
2. Выявить уровень готовности педагогов к работе с ветеранами боевых действий и понимании ими специфики данной когорты обучающихся.
3. Найти проблемные зоны, где ожидания ветеранов расходятся с реальными практиками преподавателей.
4. Разработать модель психолого-педагогических компетенций: набор навыков и знаний, которые необходимы для работы с данной категорией студентов.

Методология и методы.

В методологическую основу исследования был заложен системно-деятельностный подход. Он позволяет видеть психолого-педагогические компетенции преподавателя не как застывший набор навыков, а как подвижную структуру, которая постоянно формируется и проявляет себя в реальной ежедневной работе. Дополнительным методологическим основанием послужил субъект-субъектный подход, акцентирующий внимание на взаимном конструировании образовательного взаимодействия и необходимости учёта позиции обеих сторон – преподавателя и обучающегося.

Эмпирическое исследование состояло из двух этапов. На первом этапе применялся качественный метод социологического исследования, в ноябре 2025 г., было проведено полуструктурированное интервью 11 педагогов из различных регионов РФ, которые принимали участие в круглом столе “Сетевое непрерывное образование вузовских специалистов в сфере АФК”. Второй этап, в январе-марте 2026 г., основывался на

количественном методе анкетирования ветеранов боевых действий и членов их семей. В анкетировании приняло участие 296 человек (N=296), из 7 Федеральных округов - Центрального, Приволжского, Северо-Кавказского, Северо-Западного, Сибирского, Южного и Дальневосточного.

Использование данных методов позволяет получить релевантные результаты, позволяющие сделать обоснованные выводы об ожиданиях ветеранов боевых действий, связанных с преподавателями и учебным процессом, а также о компетенциях преподавателей, необходимых им при работе с данной категорией обучающихся.

Результаты и их обсуждение.

Результаты эмпирического исследования, проведенного методом анкетирования среди когорты ветеранов боевых действий, свидетельствуют о выраженной потребности данной категории граждан в дополнительном профессиональном образовании. Более половины респондентов (55%) выбрали ответы “готов обучаться” и “скорее готов обучаться”, что свидетельствует о наличии запроса у ветеранов боевых действий на дальнейшее профессиональное обучение и освоение новых компетенций.

Анализ образовательных траекторий показывает значительный интерес ветеранов к управленческим, экономическим и техническим специальностям. В пятерку наиболее востребованных специальностей для дальнейшего обучения вошли менеджмент и проектное управление (22,16%), инженерно-технические специальности (19,86%), предпринимательская деятельность (15,96%), IT-сектор и цифровая грамотность (15,60%), а также психология и педагогика (14,54%). В ответах “другое” чаще всего встречались работа с молодежью, медицина и сфера финансов.

При ответе на вопрос о предпочитаемом формате обучения, большинство информантов предпочитают очную работу с преподавателем, но обязательно с использованием интерактивных и групповых форм обучения. Только 20% респондентов выразили готовность обучаться дистанционно. Каждый десятый считает, что для него предпочтительнее выглядят индивидуальные занятия.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить и наиболее востребованные у ветеранов качества преподавателя. Респонденты отметили в первую очередь, личностные качества преподавателя, такие как эмпатия, толерантность, внимательное отношение к ученику, готовность прислушиваться к его мнению и понимание и принятие того опыта, который ветеран получил в ходе боевых действий. Важным для ветеранов является и умение коммуницировать: доброжелательность, открытость, обратная связь в контексте взаимодействия студент-преподаватель. Респонденты отмечают, что среди профессиональных требований к преподавателю для них важна информированность о структуре и форме занятия, прозрачные критерии оценивания, отсутствие неожиданных “сюрпризов” в виде контрольных. В то же время они акцентируют внимание на том, что считают одним из самых неприятных недостатков, когда преподаватель относится к ним “снисходительно и снижает требования по сравнению с другими студентами.” Интерпретация полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что лично-ориентированный подход к обучению является для данной категории наиболее эффективным. Респондентам необходимо проектирование индивидуальных образовательных траекторий и качественная групповая работа, которая помогает быстрее освоиться и социализироваться. Также стоит отметить, что принципиальным для данной категории является минимизация фактора неопределенности и неожиданных изменений в ходе учебных занятий, так как это создает дополнительные стрессогенные факторы и может отрицательно сказаться на психологическом благополучии ветерана.

Количественные данные были дополнены качественным методом полуструктурированного интервью с преподавателями. Гайд интервью включал в себя 5 разделов, посвященных таким темам как готовность к работе с ветеранами боевых действий,

обучающихся на очной и заочной формах бакалавриата и на программах дополнительного профессионального образования; ключевые компетенции, необходимые для эффективной работы с данной категорией студентов и слушателей; субъективная оценка собственных компетенций при работе с ветеранами и каких навыков, по мнению респондентов им не хватает; специфика целевой аудитории; особенности профессиональной и личной коммуникации с ветеранами, включая типичные трудности и спешные практики. Интервью проводилось по основным и дополнительным вопросам, возникшим в ходе беседы с респондентом. Средняя продолжительность интервьюирования составила 42 минуты, что свидетельствует о значительном интересе к заявленной проблематике.

Анализ интервью проводился с помощью метода тематического кодирования, который позволил выделить четыре сквозные темы, независимо от стажа опрошенных, их предметной области и формы занятости.

Первая тема - “Дефицит подготовки при работе с данным контингентом”. Несмотря на тот факт, что больше половины преподавателей (54,5%) выразили готовность работать с данным контингентом, а 36% уже работают, большинство из них (9 из 11) отметили, что не получили специальной подготовки, методической поддержки или инструктажа ни в процессе своего обучения по педагогической специальности, ни в ходе повышения квалификации. Респонденты отмечали: “*Никто меня не учил, как работать со студентом, который был на войне.”, “Я надеюсь, что в этом случае достаточно просто быть хорошим человеком и преподавателем.* [1] ”Преподаватели подробно описывали ощущение профессиональной неуверенности, страх *«сказать что-то не то»,* боязнь невольно спровоцировать негативную эмоциональную реакцию, нежелание затронуть травматический опыт обучающегося и тем самым ретравматизировать его. Ряд респондентов указывал на отсутствие чётких институциональных ориентиров: администрация образовательной организации, как правило, не формулировала конкретных рекомендаций по взаимодействию с данной категорией обучающихся, ограничиваясь общими указаниями о необходимости *«индивидуального подхода»* и *«толерантности».* При этом 100% преподавателей отметили, что хотели бы пройти специализированную подготовку, однако не имели ни возможности, ни достоверной информации о существовании соответствующих программ повышения квалификации. Несколько респондентов упомянули, что предпринимали самостоятельные попытки найти релевантные материалы в открытых источниках, однако сталкивались с фрагментарностью и противоречивостью информации, а также с отсутствием адаптации зарубежных рекомендаций к отечественному образовательному контексту.

Вторая тема – «Стереотипы и их преодоление». Часть преподавателей (6 из 11) открыто признались, что в начале работы с ветеранами имели искажённые, упрощённые представления о данной категории обучающихся, сформированные преимущественно медиадискурсом, кинематографическими нарративами и бытовыми стереотипами: ожидания повышенной агрессивности, эмоциональной замкнутости, конфликтности, «проблемности», неспособности к академической деятельности. В процессе непосредственного педагогического взаимодействия эти стереотипы, как правило, постепенно разрушались, уступая место более дифференцированному и реалистичному восприятию. Преподаватели с удовлетворением отмечали, что ветераны часто демонстрировали высокую учебную мотивацию, осознанность образовательного выбора, дисциплинированность, практическую направленность мышления, способность к критическому анализу, развитое чувство справедливости и уважение к чётким правилам. Вместе с тем 3 преподавателя подробно описали ситуации, когда первоначальные стереотипы приводили к неконструктивным стратегиям взаимодействия: избыточной осторожности, искусственному избеганию

[1] Здесь и далее в редакции респондентов

определённых тем и примеров, которые могли бы быть восприняты как триггерные, или, напротив, демонстративному «нормализующему» поведению, игнорирующему специфику контингента и создающему у обучающихся ощущение невидимости их опыта. Один из респондентов отметил, что стереотипное восприятие приводило к занижению академических ожиданий: *«Я изначально думал, что им будет тяжело, и упрощал задания. Потом понял, что это неконструктивно и ученики-ветераны ждут от меня объективного отношения».*

Третья тема - "Эффективные стратегии обучения". Преподаватели, которые имели опыт обучения ветеранов боевых действий не менее одного семестра, отметили, что стратегии обучения формировались стихийно, методом проб и ошибок. Отмечается, что во-первых, важно заранее предупредить и проинформировать о структуре занятия, заданиях и критериях оценки. Это поможет снизить тревожность и уровень неопределенности. Во-вторых, наиболее оптимальным вариантом будет наличие возможности выбора формы выполнения задания - устный ответ, письменная работа, групповой или индивидуальный проект. Это позволяет обучающемуся контролировать степень своей публичности и не создает у него чувства дискомфорта. В-третьих, во избежание конфликтных ситуаций не рекомендуются принудительные публичные выступления или опросы, неожиданные вызовы к доске, особенно в первые недели обучения. В-четвертых, приветствуются примеры, которые релевантны профессиональному и жизненному опыту ветерана, что повысит его вовлеченность в учебный процесс. В-пятых, у ветерана должна быть возможность индивидуальных консультаций или дополнительных занятий в случае необходимости в неформальной обстановке. И, наконец, преподавателю нужно обращать внимание на невербальные сигналы дискомфорта (напряжение, избегание зрительного контакта, изменение позы, преждевременный уход с занятия) без их публичного комментирования. Вместе с тем подавляющее большинство преподавателей подчёркивали, что данные стратегии формировались исключительно методом проб и ошибок, на основе интуиции и личного опыта, не были систематизированы, не обсуждались в профессиональном сообществе и не закреплялись в виде методических рекомендаций. Респонденты выражали сожаление по поводу отсутствия возможности обмена опытом с коллегами, находящимися в аналогичной ситуации.

Четвёртая тема – «Эмоциональная нагрузка и профессиональное выгорание». Значительная часть преподавателей (8 из 11) считает, что работа с ветеранами боевых действий сопряжена с существенно повышенной эмоциональной нагрузкой по сравнению с работой с обычным студенческим контингентом. Преподаватели подробно описывали опасения вторичной травматизации при столкновении с рассказами студентов о боевом опыте, потерях, ранениях и моральных дилеммах; чувство бессилия и беспомощности при наблюдении признаков психологического неблагополучия обучающегося, выходящего за рамки педагогической компетенции; повышенную ответственность за создание безопасной, принимающей образовательной среды; необходимость постоянной эмоциональной мобилизации и самоконтроля в процессе взаимодействия. Несколько респондентов упомянули о трудностях разграничения профессиональной роли и личных переживаний, о переносе тревоги за студентов в нерабочее время. По единодушному мнению опрошенных, при работе с данным контингентом критически необходим регулярный доступ к супервизии, интервизии или психологической поддержке для самого преподавателя, в противном случае накопление эмоционального напряжения может привести к риску профессионального выгорания, цинизации, эмоционального истощения и, как следствие, к снижению качества образовательного взаимодействия. Примечательно, что ни один из опрошенных преподавателей не имел на момент исследования доступа к каким-либо формам профессиональной психологической поддержки.

На основе интеграции количественных данных анкетирования и качественных данных интервью была разработана содержательная модель психолого-педагогических компетенций

преподавателя, работающего с ветеранами боевых действий в системе высшего и дополнительного профессионального образования. Модель носит многоуровневый характер и включает пять взаимосвязанных, взаимодополняющих кластеров компетенций, образующих целостную структуру профессиональной готовности.

Первый кластер – «Травма-информированная осведомлённость». Он должен включать комплекс психологических компетенций - знания о психологических и нейрофизиологических последствиях участия в боевых действиях, о ПТСР и травматиченских реакциях, о поведенческих проявлениях травматического опыта (вспышки гнева, эмоциональное онемение, трудности с концентрацией внимания), а также о возможных триггерах в процессе обучения (громкие звуки, неожиданные прикосновения, определённые визуальные образы, темы, связанные с насилием и потерей). Преподаватель должен осознавать, что это не проявление лени, недостаточной мотивации или проблем с дисциплиной, а нормальная реакция, связанная с адаптацией к мирной жизни. Данный кластер предполагает также осведомлённость о коморбидных состояниях, которые могут сопровождать травматический опыт, и о факторах устойчивости, способствующих успешной адаптации.

Второй кластер – «Коммуникативная чувствительность» – предполагает владение широким репертуаром стратегий вербального и невербального общения, учитывающими специфику контингента: умение формулировать запросы и инструкции без директивного давления и императивности, способность выдерживать паузы и молчание, не заполняя их тревожным давлением на обучающегося, готовность к диалогу на равных, признание субъектности и взрослости ветерана, избегание обесценивающих, стигматизирующих, патерналистских или излишне сочувствующих формулировок, умение давать конструктивную обратную связь без восприятия её студентом как «нападения» или критики его личности, способность вербализировать границы и ожидания прозрачно и уважительно. Особое значение в рамках данного кластера приобретает умение слушать, не перебивая и не обесценивая опыт собеседника, а также способность признавать собственное незнание без потери профессионального авторитета.

Третий кластер – «Дидактическая гибкость». Преподаватель должен быть готов быстро, в зависимости от состояния и настроения ветерана, адаптировать или изменять содержание, методы, формы и средства организации учебного процесса. У него должен быть набор различных форм промежуточного и итогового контроля, а также необходимо предоставить выбор формата и сроков выполнения задания. Необходимо соблюсти разумный баланс выполнения программы обучения и интеграции ценного практического опыта ветерана в содержание занятий. Также следует помнить о постепенном наращивании сложности и публичности заданий, не форсировать изучение материала. Учебный процесс должен быть предсказуемым, четко структурированным, без элементов неожиданностей в виде спонтанных контрольных или тестирования.

Четвёртый кластер – «Эмоциональная регуляция и рефлексия». Преподаватель должен учиться эмоциональной стабильности и регуляции собственных эмоций: не должно быть вспышек раздражения или гнева. В процессе взаимодействия с обучающимися, имеющими травмирующий опыт, он должен быть готов к эмоциональным всплескам в виде слез, гнева, молчания, ухода. Необходимо проработать защитные механизмы, уметь распознавать собственное эмоциональное истощение, преодолеть стереотипы и предубеждения в отношении ветеранов, навязанное мультимедиа. Также в случае необходимости нужно не бояться обратиться за профессиональной помощью и отрефлексировать вовремя свои проблемы при обучении и общении с данной категорией студентов и слушателей.

Пятый кластер – «Межведомственное взаимодействие». Педагог должен уметь распознавать ситуации, в которых требуется вмешательство специалистов другого профиля,

психологов, медиков, социальных работников или юристов. Ему необходимо деликатно посоветовать ветерану обратиться в определенную организацию. Поэтому необходимо знание актуальных программ поддержки ветеранов на уровне вуза, муниципалитета и региона, а также отлаженное взаимодействие с психологическими службами, ветеранскими организациями, органами социальной защиты. При этом нужно понимать этические границы своего вмешательства и его необходимости.

Обсуждение полученных результатов позволяет констатировать, что преподавателю необходимы не только его профессиональные компетенции, но, как запрашивают ветераны, прежде всего определенные личностные и коммуникативные характеристики. По сути - это надпрофессиональная структура, которая сочетает в себе психологические знания о травме и ПТСР, развитые коммуникативные навыки, дидактическую гибкость и личностную зрелость. Данная структура не формируется в процессе традиционного профессионального обучения или в процессе накопления преподавательского опыта, она требует целенаправленной подготовки в рамках специализированных программ повышения квалификации, что и отметили респонденты в своих интервью. Преподаватели оказываются в парадоксальной ситуации, когда от них институционально ожидается работа с особым контингентом, однако соответствующие компетенции не были заложены в их базовую профессиональную подготовку и не развиваются в процессе формального повышения квалификации. Это создаёт устойчивую ситуацию «стихийной адаптации», при которой отдельные преподаватели интуитивно, ценой значительных эмоциональных затрат, находят эффективные стратегии, однако данные стратегии остаются индивидуальным достоянием, не тиражируются, не верифицируются и не закрепляются на институциональном уровне в виде нормативных документов, методических рекомендаций и программ подготовки.

Важным и практически значимым результатом является обнаружение того, что для ветеранов боевых действий психолого-педагогическая компетентность преподавателя, его способность создать безопасную, предсказуемую и принимающую образовательную среду оказывается статистически и субъективно более значимым предиктором удовлетворённости обучением и академической вовлечённости, нежели его узкопредметная экспертиза или научная продуктивность. Данные результаты коррелируются с зарубежными исследованиями, проведенными в высших образовательных учреждениях США, Великобритании и Австралии в контексте работы с ветеранами боевых действий. В них отмечается, что ключевыми факторами успешности ветерана в профессиональном обучении являются качество межличностных отношений с преподавателем и психологически безопасная образовательная среда [4, с. 22]. Это не означает, что профессиональные компетенции утрачивают свою актуальность при работе с данным контингентом, но преподавателю необходимо пересмотреть свои приоритеты, акцентировав внимание на правильной коммуникации и развитии эмпатийных качеств. Появляется и запрос о введении обучающих модулей в учебные программы педагогических вузов, которые должны включать в себя компонентов травма-информированной педагогики и комплекс необходимых знаний по психологии.

Особое внимание следует уделить выявленной потребности преподавателей и супервизии и психологической поддержке для профилактики профессионального выгорания. Работа с ветеранами боевых действий, некоторые из которых склонны делиться фрагментами своего боевого опыта, создает риски вторичной травматизации и эмоционального истощения. Для преодоления подобных негативных тенденций необходима институциональная система поддержки, которая обеспечит психологическую безопасность преподавателя.

Заключение.

Результаты проведенного исследования позволили эмпирически обосновать психолого-педагогическую компетентностную модель преподавателей вуза, работающих на

программах дополнительного профессионального образования. Данные проведенного исследования свидетельствуют о дефиците необходимых компетенций, особенно в сфере психологических знаний, и о потребности в их скорейшем и целенаправленном формировании.

Ключевые результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

– ветераны боевых действий сталкиваются с определенными трудностями в образовательном процессе, связанными с проблемами с концентрацией, коммуникацией, нестабильным эмоциональным состоянием, что требует предсказуемости и прозрачности учебной среды;

– преподаватели в подавляющем большинстве не имеют специальной подготовки для работы с данной категорией обучающихся и вынуждены формировать адаптивные стратегии стихийно, что ведёт к неравномерности качества образовательного взаимодействия;

– психолого-педагогическая компетентность преподавателя является более значимым предиктором удовлетворённости обучением ветеранов, нежели его предметная экспертиза;

– преподаватели нуждаются в психологической поддержке и супервизии для профилактики вторичной травматизации и профессионального выгорания.

Разработанная пятикластерная модель компетенций (травма-информированная осведомлённость, коммуникативная чувствительность, дидактическая гибкость, эмоциональная регуляция и рефлексивность, межведомственное взаимодействие) может быть использована как основа для проектирования программ повышения квалификации преподавателей, работающих с ветеранами боевых действий. Реализация данной модели предполагает изменение профессиональнеой позиции преподавателя, переходу от функции “эксперта, транслирующего знание, к функции “фасилитатора, создающего безопасное пространство для развития”.

Список источников:

1. Ахмадуллин В.А. Проблемы адаптации ветеранов специальной военной операции // Власть. 2024. № 5. С. 88–93. DOI: https://doi.org/10.24412/2071-5358-2024-5-88-93

2. Борозинец Н.М.,. Водолажская М.Г, Сальникова О.Д., Соловьева О.В., Шеховцова Т.С. Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 6. С. 53-61. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2023280605

3. Васильева А.В., Караваева Т.А., Радионов Д.С. Психотерапия посттравматического стрессового расстройства: интеграция опыта чрезвычайной ситуации // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31. № 3. С. 47-68. DOI: https://doi.org/10.17759/cpp.2023310303

4. Васильева Е.В., Комарова Н.И. Оказание социально-психологической помощи участникам боевых действий. - Барнаул: Краевой кризисный центр для мужчин, 2024. - 61 с.

5. Герасимова Л.А. Ключевые проблемы и механизмы воздействия на процесс ресоциализации участников боевых действий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 11 С. 411-420. DOI: https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-12020

6. Глазкова Г.Б., Дубров А.А., Давыдова Ю.А., Лебедева Н.В. Модель физической реадаптации ветеранов боевых действий и членов их семей // Теория и практика физической культуры. 2026. № 4. С. 68-70. URL: https://elibrary.ru/nbrixx

7. Гнездилов Г.В., Киселев В.В. К вопросу о совершенствовании организации профилактики ПТСР и психо-реабилитационных мероприятий в работе психолога с участниками СВО // Экстремальная психология и безопасность личности. 2025. Т. 2. № 1. С. 26-39. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2025020103

8. Дубров А.А., Долиба Д.В., Галкин А. И., Громина З.В. Виды физкультурно-спортивной активности как элемент экосистемы социально-психологической реадаптации ветеранов боевых действий: интегративный анализ мнений практиков и запросов целевой группы // Теория и практика физической культуры. 2026. № 5. С. 82-84. URL: https://elibrary.ru/fluhea

9. Золкин А. Л. Современные инфокоммуникационные технологии для психологической реабилитации и социальной адаптации участников военных действий : учебное пособие для вузов / А. Л. Золкин, Е. А. Левина, И. В. Положенцева. — Санкт-Петербург: Лань, 2025. — 152 с. ISBN 978-5-507-52995-7

10. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Психологические последствия войны и социально-психологическая реадаптация участников боевых действий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2014. Т. 7, № 4. С. 59-66. URL: https://elibrary.ru/tcspsr

11. Козловская Г.Ю., Прилепко Ю.В., Эм Е.А., Демиденко О.П., Колокольникова М.В. Научно-методические основы подготовки преподавателей к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 6. С. 113-120. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2023280611

12. Лебедева М.Е., Привалова Е.П. Психолого-педагогические условия организации образовательного процесса в вузе для ветеранов специальной военной операции // Педагогика и психология: академический журнал. 2025. Т. 9, № 2. С. 41–46. URL: https://elibrary.ru/egpmhv

13. Лебедева Н.В. Андрагогический подход к обучению команды специалистов по работе с ветеранами боевых действий и членами их семей / Современные тенденции развития науки, общества и образования (Шифр - МНСТ 25): Сборник материалов XXV Международной научно-практической конференции. - Махачкала: Академическая среда, 2026. - С. 281-285. URL: https://elibrary.ru/hrubom

14. Меновщиков Д.А., Клименко О.Е. Обучение ветеранов боевых действий с поражением опорно-двигательного аппарата в процессе адаптивно-спортивных занятий // Вестник науки. 2025. Т. 1, № 6(87). С. 837-841. URL: https://elibrary.ru/flycmp

15. Пашута В.Л., Иванов Е.А. Некоторые вопросы профессиональной и психологической реабилитации военнослужащих – участников специальной военной операции // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2025. № 1. С. 291-295. URL: https://elibrary.ru/nhmcug

16. Савушкина М.А. Особенности психолого-педагогической работы преподавателя с курсантами-участниками специальной военной операции по защите Донбасса / Динамика развития системы военного образования: Материалы V Международной научно-практической конференции. - Омск: Омский государственный технический университет, 2023. - С. 235-239. URL: https://elibrary.ru/uugvif

17. Hyland P., Cloitre M., Shevlin M. [et al.] Posttraumatic stress disorder and complex posttraumatic stress disorder in DSM-5 and ICD-11: Clinical and behavioral correlates // Journal of Traumatic Stress. 2018. Vol. 31, No. 2. P. 174–180. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.22272

18. Ben-Ezra M., Karatzias T., Hyland P. [et al.] Posttraumatic stress disorder (PTSD) and complex PTSD (CPTSD) as per ICD-11 proposals: A Population study in Israel // Depression and Anxiety. 2018. Vol. 35, No, 3. P. 264–274. DOI: https://doi.org/10.1002/da.22723

19. Cusack K., Jonas D. E., Forneris C. A., [et al.] Psychological treatments for adults with posttraumatic stress disorder: A systematic review and meta-analysis // Clinical Psychology Review. 2016. Vol. 43. P. 128–141. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.10.003

20. Karatzias, T., Cloitre, M., Maercker, A., [et al.] PTSD and complex PTSD: ICD-11 updates on concept and measurement in the UK, USA, Germany and Lithuania // European Journal of Psychotraumatology. 2017. Vol. 8, Issue. 7. P. 1418103. DOI: https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1418103

References:

1. Akhmadullin, V. A. (2024). Problems of adaptation of veterans of a special military operation. *Vlast*, *5*, 88–93. (In Russian). https://doi.org/10.24412/2071-5358-2024-5-88-93

2. Borozinets, N. M., Vodolazhskaya, M. G., Salnikova, O. D., Solovieva, O. V., & Shekhovtsova, T. S. (2023). The concept of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired in the process of combat actions and special military operations in the context of the resource potential of higher education organizations. *Psychological Science and Education*, *28*(6), 53–61. (In Russian). https://doi.org/10.17759/pse.2023280605

3. Vasilyeva, A. V., Karavaeva, T. A., & Radionov, D. S. (2023). Psychotherapy of post-traumatic stress disorder: Integration of emergency experience. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, *31*(3), 47–68. (In Russian). https://doi.org/10.17759/cpp.2023310303

4. Vasilyeva, E. V., & Komarova, N. I. (2024). *Providing social and psychological assistance to combat veterans*. Regional Crisis Center for Men. (In Russian).

5. Gerasimova, L. A. (2024). Key problems and mechanisms of influence on the process of resocialization of combat veterans. *Concept*, *11*, 411–420. (In Russian). https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-12020

6. Glazkova, G. B., Dubrov, A. A., Davydova, Yu. A., & Lebedeva, N. V. (2026). Model of physical readaptation of combat veterans and their family members. *Theory and Practice of Physical Education*, *4*, 68–70. (In Russian). https://elibrary.ru/nbrixx

7. Gnezdilov, G. V., & Kiselev, V. V. (2025). On the issue of improving the organization of PTSD prevention and psycho-rehabilitation measures in the work of a psychologist with participants of the SVO. *Extreme Psychology and Personal Safety*, *2*(1), 26–39. (In Russian). https://doi.org/10.17759/epps.2025020103

8. Dubrov, A. A., Doliba, D. V., Galkin, A. I., & Gromina, Z. V. (2026). Types of physical education and sports activities as an element of the ecosystem of socio-psychological readaptation of combat veterans: An integrative analysis of the opinions of practitioners and the needs of the target group. *Theory and Practice of Physical Education*, *5*, 82–84. (In Russian). https://elibrary.ru/fluhea

9. Zolkin, A. L., Levina, E. A., & Polozhentseva, I. V. (2025). *Modern infocommunication technologies for psychological rehabilitation and social adaptation of participants in military operations*. Lan. (In Russian). ISBN 978-5-507-52995-7

10. Karayani, A. G., & Karayani, Yu. M. (2014). Psychological consequences of war and socio-psychological readaptation of combatants. *Bulletin of SUSU. Series "Psychology"*, *7*(4), 59–66. (In Russian). https://elibrary.ru/tcspsr

11. Kozlovskaya, G. Yu., Prilepko, Yu. V., Em, E. A., Demidenko, O. P., & Kolokolnikova, M. V. (2023). Scientific and methodological foundations for training teachers to interact with students with disabilities acquired during combat operations and special military operations. *Psychological Science and Education*, *28*(6), 113–120. (In Russian). https://doi.org/10.17759/pse.2023280611

12. Lebedeva, M. E., & Privalova, E. P. (2025). Psychological and pedagogical conditions for organizing the educational process at a university for veterans of a special military

operation. *Pedagogy and Psychology: Academic Journal*, *9*(2), 41–46. (In Russian). https://elibrary.ru/egpmhv

13. Lebedeva, N. V. (2026). Andragogic approach to training a team of specialists working with combat veterans and their family members. In *Modern trends in the development of science, society and education (Code — MNST 25): Collection of materials from the XXV International scientific and practical conference* (pp. 281–285). Academicheskaya Sreda. (In Russian). https://elibrary.ru/hrubom

14. Menovshchikov, D. A., & Klimenko, O. E. (2025). Training of combat veterans with musculoskeletal disorders in the process of adaptive sports classes. *Science Bulletin*, *1*(6), 837–841. (In Russian). https://elibrary.ru/flycmp

15. Pashuta, V. L., & Ivanov, E. A. (2025). Some issues of professional and psychological rehabilitation of military personnel — participants in a special military operation. *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies*, *1*, 291–295. (In Russian). https://elibrary.ru/nhmcug

16. Savushkina, M. A. (2023). Features of the psychological and pedagogical work of a teacher with cadets participating in a special military operation to defend Donbass. In *Dynamics of the development of the military education system: Proceedings of the V International scientific and practical conference* (pp. 235–239). Omsk State Technical University. (In Russian). https://elibrary.ru/uugvif

17. Hyland, P., Cloitre, M., Shevlin, M., Fyvie, C., & Karatzias, T. (2018). Posttraumatic stress disorder and complex posttraumatic stress disorder in DSM-5 and ICD-11: Clinical and behavioral correlates. *Journal of Traumatic Stress*, *31*(2), 174–180. https://doi.org/10.1002/jts.22272

18. Ben-Ezra, M., Karatzias, T., Hyland, P., Brewin, C. R., Cloitre, M., Bisson, J. I., Roberts, N. P., & Shevlin, M. (2018). Posttraumatic stress disorder (PTSD) and complex PTSD (CPTSD) as per ICD-11 proposals: A population study in Israel. *Depression and Anxiety*, *35*(3), 264–274. https://doi.org/10.1002/da.22723

19. Cusack, K. J., Jonas, D. E., Forneris, C. A., Wines, C., Sonis, J., Middleton, J. C., Feltner, C., Brownley, K. A., Rae Olmsted, K., Greenblatt, A., Weil, A., & Gaynes, B. N. (2016). Psychological treatments for adults with posttraumatic stress disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *43*, 128–141. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.10.003

20. Karatzias, T., Cloitre, M., Maercker, A., Kazlauskas, E., Shevlin, M., Hyland, P., Bisson, J. I., Roberts, N. P., & Brewin, C. R. (2017). PTSD and complex PTSD: ICD-11 updates on concept and measurement in the UK, USA, Germany and Lithuania. *European Journal of Psychotraumatology*, *8*(sup7), 1418103. https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1418103

Submitted: 12 July 2026 Accepted: 13 August 2026 Published: 13 August 2026